

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Bakalářská práce**

Barbora Bendíková

**Porozumění polysémním výrazům u předškolního dítěte**

Comprehension of Polysemous Expressions in a Pre-School Child

Praha 2017

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D

**Poděkování:**

Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové za cenné a podnětné připomínky, poskytnutí odborné literatury a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Jsem také velmi vděčná respondentkám a jejich rodinám za velkou motivaci a ochotu spolupracovat.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 1. srpna 2017

.....

Barbora Bendíková

**Abstrakt:**

Bakalářská práce se zabývá porozuměním polysémním výrazům a víceznačným konstrukcím u předškolních dětí. Práce si klade za cíl zjistit, zda a jak děti chápou polysémii, a to se zaměřením na vybrané metaforické a metonymické přenosy, a víceznačnost vybraných konstrukcí. K tomuto účelu byla vytvořena baterie otázek, pomocí níž byla data získávána v rámci nahrávaných polořízených rozhovorů se třemi dětmi. Rozhovory byly následně transkribovány kombinací transkripčních systému GAT 2 a CHAT a analyzovány. Součástí sběru dat byl také rozhovor s rodiči, který měl poskytnout bližší informace o dítěti a jeho řečovém, psychickém a sociálním vývoji. Výsledky práce ukázaly, že děti mnoha metaforickým (např. personifikace) a metonymickým (např. synekdocha) přenosům rozumějí, zdá se však, že je vnímají převážně nevědomě (jako něco daného). Na druhou stranu nasbíraná data ukázala určitou schopnost dětí používat přenosy v produkované řeči volně, v závislosti na konkrétním kontextu.

**Klíčová slova:**

osvojování jazyka, polysémie, předškolní dítě

**Abstract:**

The bachelor's paper focuses on the comprehension of polysemous expressions and ambiguous syntactic constructions in pre-school children. The goal of the paper is to find out, whether and how children understand polysemy, focusing closer on chosen metaphorical and metonymical transfers, and ambiguity in selected constructions. An original battery of questions has been created for this purpose, the data were being collected by a series of recorded semi-structured interviews with three children. Afterwards, the interviews were transcribed using a combination of the transcription systems GAT 2 and CHAT and analyzed. The collected data also contained interviews with every child's parent to provide closer information about the child and its linguistic, mental and social development. The results of the paper have shown that children understand many of the metaphorical (e. g. personification) and metonymical (e. g. synecdoche) transfers. It seems however, that they perceive them mostly unconsciously (as something given). On the other hand, the collected data have suggested a certain ability of the children to produce the transfers freely, depending on the given context.

**Key words:**

language acquisition, polysemy, pre-school child

# Obsah

Úvod .....	1
<b>1. Teoretická část .....</b>	<b>1</b>
2.1 Osvojování jazyka dítětem – teoretické náhledy .....	1
2.2 Osvojování jazyka, především slovní zásoby a významu .....	4
<b>2. Definice základních pojmů a stanovení otázek .....</b>	<b>12</b>
3.1 Význam a porozumění řeči .....	12
3.2 Polysémie .....	15
3.3 Předškolní dítě .....	19
3.4 Stanovení otázek výzkumu .....	23
<b>3. Praktická část.....</b>	<b>23</b>
4.1 Metodologie .....	23
4.2 Etika výzkumu .....	25
4.3 Průběh výzkumu.....	25
4.3.1 Rodičovský dotazník a diagnostika schopností dítěte .....	27
4.4 Baterie otázek pro dítě .....	28
4.5 Výsledky jednotlivých dětí .....	34
4.5.1 Dítě 1 .....	34
4.5.2 Dítě 2 .....	65
4.5.3 Dítě 3 .....	78
4.6. Interpretace výsledků .....	91
<b>4. Závěr.....</b>	<b>95</b>
<b>5. Seznam použité literatury .....</b>	<b>97</b>
<b>Příloha I – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu.....</b>	<b>i</b>
<b>Příloha II – Osnova rodičovského dotazníku .....</b>	<b>ii</b>
<b>Příloha III – Transkripty rozhovorů s respondentkami .....</b>	<b>iv</b>

## Úvod

Předkládaná bakalářská práce se věnuje porozumění polysémním výrazům u předškolních dětí. Jádrem práce jsou položené rozhovory se třemi dětmi v předškolním věku zaměřené na polysémní lexémy, metaforické a metonymické přenosy významu a víceznačné syntaktické konstrukce a informace získané prostřednictvím rozhovorů s jejich matkami. V úvodních částech budou nastíněna teoretická východiska, tj. krátce shrnuty různé vědecké přístupy k osvojování jazyka u dětí se zaměřením zvláště na osvojování slovní zásoby a významu, a definovány základní pojmy, které jsou v práci používány. V části praktické bude popsána a odůvodněna zvolená metodologie výzkumu, včetně jeho etiky, a podrobně rozebrán jeho průběh a analyzován získaný materiál. Závěrečná část bude věnována shrnutí a interpretaci výsledků.

### 1. Teoretická část

Tato část práce se bude věnovat teoretickým východiskům, o něž se opírá výzkum představený v praktické části. Nejprve bude na základě Encyklopedického slovníku češtiny (2002) definován termín *osvojování jazyka* dítětem, následně budou krátce popsány základní vědecké přístupy k osvojování jazyka u dětí a možnost přínosu těchto přístupů k výzkumu osvojování slovní zásoby. Pozornost bude také věnována jednotlivým stanoveným vývojovým stádiím v oblasti osvojování slovní zásoby a významu u dítěte a některým výzkumům zabývajícím se tímto tématem.

#### 2.1 Osvojování jazyka dítětem – teoretické náhledy

Osvojováním jazyka dítětem chápeme v souladu s Encyklopedickým slovníkem češtiny (2002, dále jen ESČ) jako proces postupného „formování jazykové kompetence<sup>1</sup> v mysli dítěte“ (str. 300, autorkou hesla je Iva Nebeská). Tento proces se pokouší vysvětlit mnoho vědeckých přístupů, mezi nimiž jsou často velké rozdíly. Průcha (2011, s. 25) vymezuje tři velké skupiny takových přístupů, do nichž lze jednotlivé dílčí postoje a teorie shrnout – jsou jimi **přístupy racionalistický (nativistický), empiristický a interakční**. Prvně uvedený

---

<sup>1</sup> Na tomto místě je nutné upozornit na jistou terminologickou rozkolísanost při používání pojmů kompetence a dovednost, která v některých případech může odrážet důležité rozdíly v přístupech k osvojování jazyka. Použití termínu (sociokognitivní) dovednost by zde mohlo implikovat, že se jedná o dispozice získané učením či zkušenostmi, naopak užitím termínu kompetence bychom kromě zmíněného mohli implikovat také nativistický přístup k osvojování jazyka, podle něhož je kompetence vrozenou jazykovou schopností (v protikladu ke performanci – konkrétnímu jazykovému projevu). Třetím termínem, s nímž se v podobných kontextech můžeme setkat, je schopnost, což je „soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání urč. činnosti, dovednosti, vyvíjející se na základě vloh, a to učením“ (Hartl – Hartlová, 2015, s. 536). Dále srov. hesla dovednost a kompetence v Hartl – Hartlová, 2015, str. 121 a 263.

chápe jazyk jako něco biologicky založeného. Klade se zde důraz na **input<sup>2</sup> z okolí**, který však vývoj osvojování pouze stimuluje, ve skutečnosti podle nativistického přístupu „vyvíjející se mozek poskytuje dítěti predispozice k osvojení jazyka“ (Fernandezová-Cairnssová, 2014, str. 96). V kontextu tohoto přístupu vznikl i termín **LAD** (angl. *language acquisition device*), jež jako první použil Noam Chomsky. Schopnost osvojení jazyka je tedy podle něj vrozená vlastnost společná všem dětem. Input z okolí, bez ohledu na jazyk (čeština, němčina, francouzština a další) či médium (řečové či gestické), je zpracováván mozkem, jež je pro to vybaven speciálními systémy – **principy a parametry univerzální gramatiky a strategiemi osvojování<sup>3</sup>**. Tyto systémy mají vysvětlit relativní rychlost, s níž si dítě jazyk osvojuje, a také skutečnost, že dětská řeč nikdy neporušuje univerzální principy jazyka (blíže viz. Fernandezová – Cairnssová, 2014, kap. Osvojování jazyka, str. 95–124). Nativistické teorie osvojování jazyka představily také myšlenku tzv. **kritického období** (někdy též citlivého), tj. období kdy je dítě schopno osvojit si mateřský jazyk v jeho úplnosti.<sup>4</sup>

Druhý přístup, který uvádí Průcha (Průcha, 2011), tedy přístup empiristický klade důraz na **učení, vlivy okolí** (především prostřednictvím jazykového inputu) a **funkci jazyka v komunikaci**, chápe tedy problematiku osvojování jazyka nejen jako problém lingvistický, nýbrž **mezioborový** (v tomto případě hlavně psychologický). Empiristicky zaměřené teorie zpravidla odmítají nativistickou, respektive Chomského představu univerzální gramatiky u dítěte osvojujícího si jazyk<sup>5</sup> a zdůrazňují především jazykový input, který dítě zpracovává

---

<sup>2</sup> Bloom (Bloom, 2015, s. 94-95) definuje input jako „řeč, s níž se děti setkávají“. Můžeme se setkat také s rozlišováním termínů input a intake. V takovém pojetí zastupuje input to, s čím se dítě setkává z hlediska prostého výskytu (řeči jako takové či konkrétního jazykového prostředku), a intake takovou část inputu, kterou dítě ve skutečnosti zpracovává, tj. zaregistruje ji, případně ji zahrne do svého mentálního lexikonu (k mentálnímu lexikonu viz dále). (Bloom, 2015)

<sup>3</sup> Univerzální gramatika (také U-grammar či UG) se skládá z univerzálních definovaných jazykových principů a z jim příslušných (binárních) parametrů. Principy přitom představují součásti všech lidských jazyků, zatímco parametry zachycují případné odlišnosti struktur těchto jazyků. Podle nativistického přístupu patří univerzální gramatika k vrozené výbavě dítěte (tzv. predispozice k osvojení jazyka), pomocí níž si prostřednictvím tzv. akvizičních strategií osvojuje mateřský jazyk (či mateřské jazyky v případě multilinguálních dětí). Argumentem pro toto tvrzení se staly četné výzkumy, z nichž vyplývá, že děti ve své gramatice nikdy neporušují univerzální principy jazyka (byť je jejich gramatika z pohledu správnosti, respektive parametrů daného jazyka často chybná, např. tvoření určitých tvarů nepravidelných sloves po vzoru sloves pravidelných atp.) Mezi akviziční strategie, pomocí nichž si děti podle jazykového inputu vytvářejí gramatiku, patří např. citlivé vnímání pravidelností (resp. následná tendence k nim). Nenativistické teorie osvojování jazyka uvádějí považují za akviziční strategie také některé strategie založené na strategiích učebních, v těch hraje roli např. frekvence. (jak uvádí Fernandezová – Cairnssová, 2014, str. 96-99)

<sup>4</sup> Pokud by z nějakého důvodu u dítěte nedošlo k osvojení jazyka v tomto kritickém období, bude jeho schopnost osvojení mateřštiny v pokročilejším věku omezená, tzn. již nikdy si tento jazyk neosvojí dokonale. Utrpí například jeho schopnost produkce složitějších syntaktických útvarů a schopnost jim porozumět apod. (srov. např. Fernandezová – Cairnssová, 2014, str. 80-81)

<sup>5</sup> Empiristické přístupy nepopírají univerzální gramatiku jako takovou, vnímají ji však spíše jako typ formálního konstruktů než jako něco, co by skutečně dokázalo pomoci dítěti osvojit si jeden konkrétní jazyk (či jazyků více v případě multilingválně vychovávaných dětí).

pomocí mechanismu **indukce**<sup>6</sup> a **pamětného učení**. Dítě je nahlíženo především jako bytost neoddelitelná od **sociálního kontextu**, v němž vyrůstá, uspokojuje své komunikační potřeby a postupně tříbí své komunikační schopnosti. Významným představitelem tzv. **socio-pragmatické teorie** (někdy též socio-interakční), kterou bychom zařadili do empiristického přístupu k osvojování jazyka dítětem, je Michael Tomasello (ten teorii také označuje jako *usage-based*<sup>7</sup>). Tomasello pojímá přirozený jazyk jako hlavní prostředek sloužící člověku k tomu, aby realizoval své **komunikační intence**. Osvojování jazyka dětmi jakožto proces v sobě podle Tomasellovy teorie zahrnuje tzv. **základní** (např. společná pozornost či rozpoznávání intence) a **facilitační procesy** (např. jazykový kontext či lexikální kontrast). Základové procesy se opírají především o dyadickou činnost, tedy o činnost závisející na dospělém i dítěti, facilitační procesy se odvíjejí od úsilí dítěte a jeho sociokognitivních dovedností, resp. kompetencí. Podstatnou roli hraje v osvojování jazyka podle socio-pragmatického přístupu učení, mimo jiné **učení imitativní**, s nímž se setkáváme i u osvojování si jiných dovedností než jen jazyka (např. učení se sociálním konvencím daného společenství, jako jsou pozdravy, zdvořilé chování apod.).<sup>8</sup>

Interakční, tedy poslední přístup vymezený Průchou (2011, str. 33-34), se nachází někde na pomyslné spojnici mezi dvěma předchozími přístupy a pokouší se syntetizovat jejich poznatky. Zastánkyně interakčního postoje Eve Clarková popírá Chomského teorii LAD (viz výše) jako jediný prvek, jímž je osvojování jazyka u dětí řízeno, a zdůrazňuje roli **učení a jazykového inputu**, který je dítěti poskytnut jeho okolím. Na druhou stranu se Clarková nevyhýbá pronativistickému argumentu upozorňujícímu na fakt, že jsou děti prokazatelně schopny osvojit si i takové konstrukce, jež jsou v inputu zpravidla velmi málo frekventované (např. složitější syntaktické konstrukce).<sup>9</sup> Průcha (2011, str. 33) její pojetí osvojování jazyka nazývá komplementárním, neboť v sobě spojuje důraz na roli učení a sociálního kontextu jazyka (toto pojetí zastává mj. také Vágnerová, 2012) a zároveň akcentuje otázku inputu,

---

<sup>6</sup> Psychologický slovník češtiny (Hartl – Hartlová, 2015, s. 228) definuje primární význam indukce (odpovídající významu, v němž je použit i v této práci) jako „navození, vyvolání; vyvozování obecného závěru na základě znalostí jednotlivých faktů“.

<sup>7</sup> Průcha (2011, str. 29-30) doporučuje překládat tento termín nikoliv doslovně, ale jako teorii založenou na „komunikačním fungování“.

<sup>8</sup> Můžeme předpokládat, že imitativní učení je důležité např. i pro osvojování foneticko-fonologické roviny jazyka. Lechta (2011, str. 130–131) uvádí, že v důsledku nedostatečné vizuální opory u nevidomých dětí či dětí se zrakovým postižením, resp. nemožnosti odezírat ze rtů a sledovat obličej mluvčího, u nich často dochází k zaměňování hlásky m s hláskou n. Imitativně si děti osvojují i pragmatickou stránku jazyka, především mimiku a gesta – i osvojení této oblasti jazyka může být při snížení možnosti imitace narušena.

<sup>9</sup> Zde se Clarková opírá o výzkum tzv. řeči orientované na dítě (child-directed speech), tj. o specifický rejstřík, kterým dospělí hovoří s malými dětmi. Řeč orientovaná na dítě se vyznačuje určitými specifiky, např. výraznou intonací, častým opakováním a opisováním již řečeného a také jednoduchostí lexika a užívaných syntaktických konstrukcí.



respektive otázku, na základě čeho je dítě schopné si osvojit jazyk jen z inputu, který je vždy nutně nějakým způsobem omezen (ze začátku jazykového vývoje input přichází jen od několika osob, které na dítě s největší pravděpodobností hovoří **řečí orientovanou na dítě**, viz poznámku pod čarou 8). Vráťme-li se k definici osvojování jazyka dítětem v ESČ (2002, str. 300), můžeme si ve výkladu Ivy Nebeské všimnout zastávání podobného přístupu jako Clarková, když říká: „Na o.j. [osvojování jazyka] se podílejí jak vrozené předpoklady, tak prostředí. Součástí vrozených biologických předpokladů člověka je specializovaný mechanismus, který mu umožňuje osvojit si a užívat kterýkoli přirozený jaz.; mluvit konkrétním jaz. a rozumět mu se dítě naučí v prostředí, ve kterém vyrůstá.“<sup>10</sup>

Kromě výše uvedených přístupů zmíněných Průchou (2011) můžeme vydělit ještě **kognitivní přístup** k osvojování jazyka, jenž se opírá především o teorii vývojového psychologa Jeana Piageta. Ten pojímá osvojování jazyka jako **proces neoddělitelný od vývoje obecné kognice** dítěte. Piagetova teorie vývoje dítěte bude blíže pojednána v části 3.3.

## **2.2 Osvojování jazyka, především slovní zásoby a významu**

Člověk se do kontaktu s jazykem dostává již během **prenatálního období** (tj. ještě jako plod v průběhu těhotenství).<sup>11</sup> Ještě před narozením je dítě prokazatelně schopno rozlišovat (a také preferovat) řeč od jiných zvuků a zpracovávat jazykové informace, což vede k závěru, že „dětí jsou tedy už dlouho před narozením připraveny na to, že si budou osvojovat zvláštní zvukový kód, kterým je řeč“<sup>12</sup> (Smolík – Seidlová Málková, 2014, str. 16; zde také blíže k výzkumům, které výše řečené dokazují). U novorozenců byla taktéž dokázána tzv. **kategoriální percepce řeči**, tj. schopnost slyšet a vyhodnocovat zvuky řeči jako realizaci hláskových kategorií – děti dokážou rozlišovat znělé a neznělé souhlásky, zároveň jsou však schopny zaregistrovat i takové rozdíly, které mluvčí rodného jazyka dítěte neberou na vědomí (tedy např. novorozeně, jehož okolí na něj již od jeho prenatálního období hovoří pouze česky, je schopno vnímat hláskové kategorie a kontrasty, které jsou relevantní pro jiné jazyky, zatímco pro češtinu nikoli). Někdy mezi šestým a dvanáctým měsícem věku života děti tuto

<sup>10</sup> Dále Nebeská (ESČ, 2002, str. 300, viz výše) v hesle popisuje dva přístupy k vykládání osvojování jazyka – nativistickou teorii, kterou jsme popsali výše, a k tzv. kompetičnímu model, který by dle Průchova dělení spadl nejspíše do empiristických přístupů. Podobně jako jiné empiristické přístupy zdůrazňuje kompetiční model jazyk jako komunikační prostředek a silnou motivaci dítěte k porozumění mluvčímu, ale také k vyjádření vlastních komunikačních záměrů.

<sup>11</sup> Toto platí pouze pro slyšící děti, řečový vývoj neslyšících dětí se od vývoje dětí slyšících výrazně liší. Tato problematika však není předmětem naší práce, proto zde nebude rozvedena. K tomuto tématu srov. např. Lechta, 2011.

<sup>12</sup> Použitelnost tohoto výroku jakožto pronativistického argumentu výše) autoři dále relativizují následujícím tvrzením: „Výsledky naznačují, že kognitivní systém má vrozené předpoklady pro práci s řečovými zvuky. Nelze ovšem s jistotou tvrdit, že tato vrozená rozlišovací schopnost představuje specifickou připravenost pro zpracovávání řeči.“ (Smolík – Seidlová Málková, 2014, str. 18)

zvýšenou citlivost vůči řečovým zvukům ztrácejí (Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 21). Z hlediska řečového projevu prochází dítě podle Šulové (2010) v období po narození nejprve tzv. **předřečovými projevy** (tzv. **vokalizace**), tj. křik a pláč novorozence a fáze broukání (také cooing). Zhruba od šesti měsíců věku hovoříme u dětí o **lálání** či **žvatlání** (také babbling), objevuje také tzv. **echolalie**<sup>13</sup>. V tomto období začíná dítě spojovat hlásky, a tvoří tak slabiky, které často zdvojuje (tzv. **kanonické žvatlání**). Podstatným je v této souvislosti fakt, že žvatlání pozorujeme u dětí bez ohledu na to, zda slyší či ne.<sup>14</sup> Po období (kanonického) žvatlání následuje období tzv. **bezhlasého šepotu**.

V kontextu žvatlání zůstávají doposud některé otázky otevřené, respektive jejich odpovědi nepodepřené dostačujícím množstvím výzkumů – mezi takové patří např. podobnost vokalizací produkovaných dětmi s jejich mateřským jazykem (nebo jazyky) a zda můžeme hovořit o kontinuitě mezi žvatláním a dalším řečovým vývojem dítěte (tj. zda dítě prokazuje tendenci k určitým hláskám ve žvatlání i v prvních slovech). U poslední zmíněné otázky se (mj. vzhledem k částečnému překryvu období žvatlání a prvních slov) mnoho odborníků shoduje na tom, že můžeme mluvit o prokazatelné kontinuitě (Smolík – Seidlová Málková, 2014)

Funkcí předřečových projevů u dítěte je pravděpodobně především procvičování artikulačních orgánů (jazyka a rtů) společně s hlasivkami<sup>15</sup>, v neposlední řadě je to však kromě tělesných pohybů jeden z mála komunikačních kanálů, které má dítě k dispozici. Motivaci k jeho užívání by asi různé přístupy k osvojování jazyka vysvětlovaly jinak – např. nativismus pravděpodobně vrozenými mechanismy. Důležitou roli zde hraje **sociální okolí dítěte** a fakt, že je s ním od počátku jeho života komunikováno převážně (avšak nejen) verbálně<sup>16</sup>, přestože ono samo toho ještě není v dokonalé podobě schopno, což může sloužit jako velmi silná motivace k rozvoji komunikačně-řečových dovedností nápodobou (podle Šulová, 2010).

**První slova** se u dětí objevují zhruba kolem završení prvního roku života, mnohé děti však produkují první slova dříve či naopak později. (Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 25 a

---

<sup>13</sup> Echolalie je „napodobování a opakování vlastních náhodných vokalizací. Tyto produkce postupně přecházejí ve žvatlání, které posluchačům zní jako promluvy v cizím jazyce.“ (Šulová, 2010, str. 106)

<sup>14</sup> Výzkumy však naznačují, že se žvatlání u neslyšících dětí objevuje s mírným zpožděním (vždy později než u dětí slyšících). Hlasový řečový projev touto fází u neslyšících dětí zpravidla končí. Bližše srov. Smolík – Seidlová Málková, 2014.

<sup>15</sup> V této souvislosti jsou dětské předřečové projevy někdy srovnávány s cvičením hrubé motoriky (lezení, opakované pokusy si sednout či stoupnout apod. (Smolík – Seidlová Málková, 2014)

<sup>16</sup> Verbální komunikace určitě není jediný způsob, jak s novorozencem, resp. dítětem komunikuje jeho okolí (především jeho rodiče a nejbližší). Velmi podstatnou roli, především ve chvílích, kdy ještě není zcela vyvinut zrak dítěte, zde hrají i dotyky, oční kontakt a další.

dále) Kromě individuálních rozdílů, které zde jistě hrají svou roli, je zde klíčová i **definice slova**, podle které ono první slovo vlastně určíme. Jako hlavní kritéria se nabízejí (a často používají) **zvuková a významová stabilita** slova, tedy že dítě určité slovo po delší dobu vyslovuje stejně či podobně a vyjadřuje jím stejný nebo podobný význam. (Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 25 a dále) Mezi prvními slovy dětí se napříč jazyky často objevují označení pro blízké osoby (*máma, táta*), předměty (např. oblíbené hračky nebo často používané předměty, vyskytující se v domácnosti, v níž dítě žije) či části těla (jako něco, s čím dítě přichází do kontaktu jak v souvislosti se svým vlastním tělem, tak i s tělem svých blízkých).<sup>17</sup> Smolík – Seidlová Málková (2014, str. 25 a dál) uvádějí mezi častými prvními slovy také slova spojená do jisté míry s nějakou rutinou – např. slova často užívaná během hraní (*kuk*), pozdravy či časté příkazy nebo pokyny. Důležitým faktorem u těchto slov by mimo jejich frekvence v životě dítěte (a v případě her nebo pozdravů spojení s určitou událostí) být i časté doprovázení neverbální komunikace (např. pokyny *ne, nechci* nebo *tytyty* bývají často spojeny s vrtěním hlavy a výraznou mimikou apod.).

Jedním z výše uvedených kritérií pro určení prvního slova dítěte je významová stabilita. Určení významu u dětských slov však mnohdy není snadné, protože děti – vzhledem k omezenému rejstříku vlastních jazykových prostředků – často používají slova **holofrasticky**, tj. pokoušejí se jedním slovem vlastně vyjádřit celou větu, případně komunikační akt, jenž by byl v jazyce dospělých vyjádřen složitěji.<sup>18</sup> V tomto nestabilní pojetí významu byly u dětí vysledovány dvě tendence, a to tzv. **rozšířená extenze** (overextension) a tzv. **zúžená extenze** (underextension). V prvním případě dítě používá určité slovo i k označení jevů, kterým „dospělý“ význam slova neodpovídá. V některých případech zde můžeme uvažovat o metaforickém či metonymickém uvažování, kdy dítě spojuje různá označovaná pod jedno označující na základě vnější podobnosti či vnitřní souvislosti, ty jsou však mnohdy z hlediska dospělého velmi volní a odvíjejí se od individuální perspektivy dítěte (v některých případech není jasné, zda se jedná o metaforické uvažování anebo zda dítě slovo zkrátka použije, protože jiné vhodnější nezná, tedy např. označí ovci slovem *kočka*, protože žádné jiné označení pro čtyřnohé zvíře, včetně hyperonyma *zvíře*, nemá ve své aktivní slovní

---

<sup>17</sup> To vysvětluje převahu substantiv v rané dětské slovní zásobě (přestože je vydělování slovních druhů u dětí velmi problematické, k tomu srov. Smolík – Seidlová Málková, 2014) – substantiva referují k osobám a předmětům (jakožto konkrétům), což jsou pro děti ve zhruba jednom roku věku života prostorově i myšlenkově kategorie nejdostupnější, ne-li jediné dostupné.

<sup>18</sup> Smolík – Seidlová Málková (2014, str. 29) k tomuto uvádějí jako příklad dětské „ham“, které je (v závislosti na kontextu) srovnatelné s výpovědí „Dej mi, prosím, něco k jídlu.“

zásobě k dispozici).<sup>19</sup> K těmto vysvětlením se přiklání také Bloom (2015) – mimoto také uvažuje o tom, že rozšířená extenze může být u dětí pouhým upozorněním na určitou podobnost, svého druhu nadsázkou či jazykovým humorem a projevem jejich jazykové kreativity. V neposlední řadě umožňuje tento druh vyjadřování dětem odkazování k něčemu, co v kontextu není přítomné (tj. označí-li dítě ovci slovem *kočka*, může se pokoušet vyjádřit něco v tom smyslu, že ovce je v některém aspektu kočky, která nemusí být v tu chvíli situaci nutně přítomna, podobná, např. ovce má stejnou barvu jako kočka, kterou dítě odněkud zná apod.). Zúžená extenze je často považována spíše za stadium, omezené na nejranější osvojování slovní zásoby – dítě si osvojí určité slovo v konkrétní situaci, teprve později se naučí, že se s označujícím tohoto slova setkává i v situacích jiných a je v pořádku pro něj použít to samé slovo. Rozšířená extenze je naopak spojována s tou fází dětského osvojování slovní zásoby, kdy si děti uvědomí schopnost slov odkazovat k obecným kategoriím (a pokoušejí se v praxi zjistit jejich hranice).

Podobně jako u dospělých i u dětí platí již od raného řečového vývoje (respektive i vývoje předřečového), že mají podstatně rozsáhlejší **pasivní slovní zásobu** než slovní zásobu aktivní. Pasivní slovní zásoba přitom roste výrazně rychleji než zásoba aktivní, Smolík – Seidlová Málková (2014, str. 31) však upozorňují, že „rozdílné tempo růstu neznamena, že porozumění a produkce jsou osvojovány nezávisle na sobě. Jde o spíše vedlejší důsledek toho, že produktivní slovní zásoba je jen částí slovní zásoby pro porozumění.“

K výraznému a rychlému nárůstu aktivní slovní zásoby dochází ve chvíli, kdy dítě ve své aktivní slovní zásobě omezí používání slov s rozšířenou extenzí (většinou ke konci druhého roku života), tehdy obvykle dochází k tzv. **slovníkovému spurtu** (také slovní spurt, pojmenovací exploze)<sup>20</sup>. Úzce s tím pravděpodobně souvisí **vstup do symbolické úrovně** tak, jak ji pojímá Piaget (srov. část 3.3, Piaget – Inhelderová, 2014)<sup>21</sup>, a vývoj dětského porozumění významům a pojmům. Hlubší prozkoumání aktivní slovní zásoby u malých dětí

---

<sup>19</sup> Smolík – Seidlová Málková (2014, str. 29 a dále) zde uvádějí jako příklad rozšířené extenze používání slova *měsíc* (resp. anglického *moon*) nejen pro měsíc, ale také pro jiné podobně tvarované věci (rozříznutý grapefruit či otočné tlačítko na myčce na nádobí). Jako příklad zúžené extenze je zde uvedeno používání slova *auto* (resp. anglického *car*) výhradně pro auta, která dětská mluvčí sledovala z okna v obývacím pokoji (tzn. auta, která viděla odjít, tímto slovem neoznačovala).

<sup>20</sup> Existují však odborníci, kteří samotnou existenci slovníkového spurtu zpochybňují a naznačují, že ve vývoji osvojování slovní zásoby existuje kontinuální zrychlování, které se v určitém momentu stane nápadným, např. Bloom (2015).

<sup>21</sup> Z Piagetova (a také z některých jiných, k tomu srov. např. Smolík – Seidlová Málková, 2014) pojetí vyplývá, že považuje osvojení prvních slov a období slovníkového spurtu za velmi odlišné procesy (první slova spadají ještě do senzomotorické úrovně, zatímco slovníkový spurt již do úrovně symbolické). Jinými slovy dítě, osvojující si první slova, si není vědomé jejich symbolické funkce (a jeho první slova jsou formálně i obsahově deficitní) a teprve s jejím pochopením může dojít k výraznému rozvoji slovní zásoby.

je velmi složité, a to jak vzhledem ke složitosti metodologie, tak i k individuálním rozdílům mezi jednotlivými dětmi (mj. i v závislosti na jejich vývoji v jiných oblastech, např. sociální). Bez ohledu na přístup k osvojování slovní zásoby se odborníci shodují na tom, že toto osvojování probíhá od určitého věku závratným tempem (srov. kolik slov – aktivně i pasivně – si osvojíme od raného dětství až do ukončení školní docházky). (Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 33 a dále) Neodmyslitelný a vlivný faktor zde jednoznačně představuje **nástup do (základní, ale i mateřské) školy** a naučení se **čtení a psaní**, který zvyšuje potenciál rozumět velkému množství psaných textů a zároveň takové texty produkovat. K nápadně rychlému osvojování slovní zásoby však dochází už předtím – v rámci slovníkového (lexikálního) spurtu (respektive podle Blooma, 2015 chvíle, kdy se rychlost osvojování slovní zásoby stane „viditelnou“) zhruba tří- až čtyřleté děti používají během osvojování nové slovní zásoby tzv. **rychlé mapování** (fast mapping, také quick incidental learning). To označuje schopnost dětí odhadnout význam určitého slova (především na základě kontextu), zapamatovat si ho a pracovat s ním nadále (např. upravovat pochopený význam na základě jiných kontextů, v nichž dítě slovo slyší). Jako opačný proces rychlého mapování se uvádí tzv. **pomalé mapování** (slow mapping, exntended mapping), které označuje takové osvojování slov, kdy je označované přesně vymezováno a upevňuje se jeho vztah s označovaným. Tedy zatímco k rychlému mapování dojde, např. pokud dítě uslyší nové slovo, jehož význam je v rámci nějaké situace nucen odvodit, a upřesňuje ho až později, k pomalému mapování dojde, pokud dítě zjistí, že pro nějaký význam doposud používalo nevhodné slovo (např. v důsledku výše zmíněné rozšířené extenze), a je nuceno ho nahradit, tj. zařadit do svého mentálního slovníku slovo nové, jehož (víceméně) přesný význam zná (či jasně pochopilo ze situace). Mezi další jevy, jež napomáhají rychlému osvojení slovní zásoby, patří také tzv. **syntaktický bootstrapping**, tj. schopnost upřesnit význam neznámých slov pomocí gramatického kontextu (např. větně-členské pozice ve větě, u substantiv reprezentované pádem). (podle Bloom, 2015, Smolík – Seidlová Málková, 2014 a Vágnerová, 2012)

Po určitou dobu se děti nachází v tzv. **jednoslovné fázi**, v níž více či méně holofrasticky (verbálně) komunikují pomocí výpovědí složených z jednoho izolovaného slova. Zhruba v období dovršení druhého roku života (a dosažení slovní zásoby zhruba dvou set slov) začínají děti slova kombinovat a spojovat do výpovědí. Někteří odborníci zde mluví o tzv. **telegrafické řeči** (telegraphic speech) – děti si v produkováných slovních spojeních udržují vysokou míru **ekonomičnosti** (vypouští slova, jejichž absence nenaruší význam výpovědi,

typicky zájmena, spojky, předložky, pomocná slova, členy, gramatické morfémy apod.).<sup>22</sup> Kromě **vypouštění tzv. gramatických slov** byla u dětí vysledována i tendence vypouštět takové části věty, které jsou pro pochopení jejího významu naopak klíčové, jako např. vypuštění podmětu (a to i v jazycích, které typicky realizaci podmětu ve větě vyžadují, v Chomského univerzální gramatice souvisí s tzv. parametrem pro-drop). Existuje několik přístupů, které k dětskému **vynechávání podmětů** zaujímají dva základní postoje. První postoj považuje tento jev za specifikum dětské gramatiky (tj. dětské jazykové kompetence) a předpokládá, že se u dětí objevuje zhruba do té doby, dokud nenastaví pro-drop parametr tak, aby odpovídal jejich mateřskému jazyku (případně mateřským jazykům).<sup>23</sup> Druhý postoj umísťuje tento jev na rovinu performance a vysvětluje ho jako postup, pomocí něhož si děti usnadňují plánování, tvoření a aktivní produkci vět, která je pro ně z hlediska paměti, vybavování si slov apod. složitá. Vynechávání podmětů většinou ustává ve chvíli, kdy děti začnou vytvářet delší věty. Mimo podmětu se vypouštěným argumentem ve větě stává občas také **předmět** – k tomu však často dochází především tehdy, je-li odvoditelný z kontextu. (Bloom, 2015, Smolík – Seidlová Málková, 2014)

S rozvojem tvoření delších a složitějších slovních kombinací a vět zároveň dochází i k postupnému **osvojování gramatiky** (skloňování jmen, časování sloves, používání zájmen a spojek apod.) a jiných náročnějších struktur (např. negace, doplňujících otázek typu atd.). V souvislosti s tím byla u dětí vysledována tzv. **nadměrná generalizace**, tj. používání čerstvě osvojených pravidel jazyka i na takové struktury, které těmto pravidlům nepodléhají (děti se např. pokoušejí pravidelně konjugovat nepravidelná slovesa).<sup>24</sup> (Smolík – Seidlová Málková, 2014)

Důležitým mezníkem pro řečový vývoj dítěte (ale nejen pro něj) je **nástup do mateřské školy** – dítě se dostává z prostředí domova, pravidelně se setkává se svými vrstevníky, s nimiž

---

<sup>22</sup> Velmi zajímavý je v souvislosti s telegrafickou řečí výzkum provedený Rogerem Brownem a Colinem Fraserem, kteří sledují u dětí jednoznačnou tendenci dodržovat telegrafický ráz řeči i ve chvíli, kdy opakuji věty, jež jim byly výzkumníky podané v „dospělé“ podobě. Ukázali tak, že dítě má problém zopakovat věty obsahující takové jazykové prostředky, které samo aktivně nepoužívá. Potlačování a vypouštění gramatických morfémů u dětí se v jiném výzkumu (Gerkenová, Landauová, Remezová) ukázalo jako proces, během něhož dítě aktivně morfémy selektuje (tedy je správně umí identifikovat) a z řeči odstraňuje. Provedené výzkumy přitom ukazují, že se jedná o jev, s drobnými změnami vysledovatelný během osvojování různých jazyků, který u dětí relativně rychle – většinou do třetího roku života – ustává. (srov. Smolík – Seidlová Málková, 2014, str. 46–47)

<sup>23</sup> Byly však provedeny výzkumy, které pozdější nastavení parametru povinnosti vyjádření podmětu v jazyce u dětí zpochybňují a tvrdí, že děti jsou si nastavení parametru vědomy, jen ho nejsou vždy schopny splnit. (Smolík – Seidlová Málková, 2014, str. 49)

<sup>24</sup> S nadměrnou generalizací v dětském vyjadřování pracuje také teorie dvojího mechanismu (dual route model), která tvrdí, že se o zpracování pravidelných a nepravidelných tvarů starají jiné mentální mechanismy. Zatímco u pravidelných tvarů si mluvčí vybaví kmen slova a spojí ho s potřebným morfémem, nepravidelné tvary má mluvčí uložené v paměti a vybavuje si je jako celek. (Smolík – Seidlová Málková, 2014, str. 64)

navazuje vztahy, učí se základům práce (nebo hry) ve skupině a spolupráce, učí se vnímat autoritu (jinou než rodiče či příbuzné) – v tomto kontextu rozvíjí mj. jazykovou pragmatiku (střídání rolí v rozhovoru, zdvořilostní rutiny, dokáží odlišit svůj projev v závislosti s tím, jestli mluví s mladším dítětem nebo s učitelkou apod.) a mnohdy se pokouší napodobovat projevy ostatních (především dospělých). Dítě se dostává do prostředí, v němž je pro něj mnoho nového a poznává svět skrze novou perspektivu, což často vede ke zvědavosti a kladení doplňujících otázek (*proč, jak*) a ke snaze o porozumění i velmi obecným jevům (např. proč je tráva zelená). Děti zdokonalují svou **syntax** (používají spojky, předložky) a začínají rozumět tomu, „že neplatí vztah jedno slovo = jeden objekt.“<sup>25</sup> (Vágnerová, 2012, str. 215) Předškolní děti většinou bez problémů používají příslovce, ve větě potom především příslovečné určení místa (naopak s časovými příslovci mají často problém i děti starší). V tomto období života často vrcholí dětská **jazyková kreativita**, podpořená skutečností, že dítě stále ještě mnoho slov nezná, ale začne cítit potřebu je užívat – vymýšlí si zdobněliny (např. názvy mláďat), téměř po vzoru lidové etymologie hledá spojitosti mezi slovy, která nejsou příbuzná (např. ježek a Ježíšek). Asi ve čtyřech letech užívají děti aktivně minulý a budoucí čas a dále se u nich postupně rozvíjí osvojování složitějších slovesných tvarů (např. podmiňovací způsobu apod.). Dítě si dále rozvíjí **schopnost narace**, a to především její formální náležitosti (syntax, koherence, ustálenost a správná souslednost dějů, ale začíná vnímat i aspekt posluchače/posluchačů). (Vágnerová, 2012)

Často diskutovaným jevem u předškolních dětí je tzv. **egocentrická řeč**, jejíž různá pojetí představili J. Piaget a L. S. Vygotskij (Saicová Římalová, 2016, Vygotskij, 2004). Podle obou je egocentrická řeč neoddělitelně spjata s osvojováním jazyka u dětí. Pro Piageta je osvojování jazyka součástí vývoje obecné kognice a v jeho pojetí je egocentrická řeč výchozím bodem dítěte, pohybujícího se na škále právě od egocentrické řeči směrem k řeči sociální, tj. dialogu, v němž dítě bere ve všech aspektech ohled na posluchače. Z toho bychom tedy mohli odvodit, že dokud dítě nedospěje do určitého bodu obecně kognitivního vývoje, není schopno vést opravdový dialog. Naproti tomu v pojetí Vygotského představuje egocentrická řeč verbalizované a nahlas vyřčené myšlenky a pocity, typické pro děti mezi dvěma a sedmi lety života. Před touto fází egocentrické řeči jsou myšlení a řeč pro dítě odděleny (v tom spočívá hlavní rozdíl mezi jeho a Piagetově pojetím), ve zhruba sedmi letech dítěte dochází ke zvnitřnění egocentrické řeči (tj. dítě si věci myslí jen pro sebe, ale už je nevyslovuje nahlas). Také Vágnerová (2012, str. 217) uvádí v popisu řečového vývoje

---

<sup>25</sup> To je pro výzkum polysémie u dětí předškolního věku velmi důležité.

předškolních dětí egocentrickou řeč a rozlišuje její tři různé významy – **expresivní, regulační a kognitivní**, aniž by se přitom explicitně přidržovala jednoho z výše uvedených pojetí.<sup>26</sup> Zatímco pomocí expresivní egocentrické řeči dítě verbalizuje své emoce (bez ohledu na posluchače), regulační egocentrickou řeč využívá dítě jako instrument k řízení svého jednání a chování (samo sobě dává pokyny, napomíná se, připomíná si, co se má a nemá dělat). Také kognitivní egocentrickou řečí doprovází dítě své jednání, tentokrát však za účelem usnadnění si orientace v problému a pochopení situace. Pojetí období předškolního věku dítěte a další aspekty vývoje dětí jsou blíže popsány v části 3.3.

Nástupem dítěte do základní školy se (podobně jako v případě školy mateřské) vyvíjejí jeho další **jazykové schopnosti pod vlivem výuky** – děti mají v této době rozvinutou gramatiku a slovní zásobu, kterou obohacují o další slova a termíny, které jsou pro ně aktuálně potřebné. Kromě kvantitativního rozvoje slovní zásoby dochází také k **prohlubování chápání významu**. Děti se učí nahlížet jím dostupnou slovní zásobu jazyka z nejrůznějších perspektiv – učí se hledat synonyma či antonyma, hyperonyma či hyponyma, rozpoznávají kořeny slov, jednotlivé slovní druhy, druhy vět atp. Učí se tedy postupně pozorovat jazyk a jeho jednotlivé roviny (lexikální, gramatickou, fonologickou atd.) jako objekt a do jisté míry také používat metajazyk. Důležitým jevem pro osvojování jazyka dítěte v této fázi jeho života je učení se psát a číst, tedy **aktivně produkovat souvislý text**, tak **porozumět textu jakožto recipient/recipientka**.<sup>27</sup> Během mladšího školního věku (tj. ve věku zhruba odpovídajícímu návštěvě prvního stupně základní školy) si dítě osvojí i ty nejsložitější a běžně užívané jazykové struktury (především spojky, dlouhá souvětí, těžší gramatické tvary apod.)

Přestože dítě dosahuje jazykové úrovně srovnatelné s dospělým (tedy cílové podoby jazyka) zhruba se vstupem do staršího školního věku (krátce na to také končí tzv. kritické období pro osvojování jazyka, srov. výše), neznamena to, že se jeho jazykové kompetence a odpovídající řečové performance nemohou měnit.<sup>28</sup> Osvojování, respektive prohlubování kompetencí v mateřštině probíhá v podstatě celý život, nejčastěji na rovině lexika (tj. osvojování si nových slov a významů) a pragmatiky (v souvislosti se sociálním prostředím a sociálními pozicemi, do nichž se během života dostáváme a nakolik se jim musíme přizpůsobovat), méně často na poli syntaxe (např. složitější a málo používané konstrukce) či gramatiky (např. české přechodníky). Pružnost a rychlost, s níž si děti od narození (resp. možná již od prenatálního

---

<sup>26</sup> Vágnerová (2012, str. 217) část o egocentrické řeči doplňuje popisem výzkumu, který sledoval právě zvnitřňování egocentrické řeči a implicitně se tak pravděpodobně přiklání k pojetí Vygotského.

<sup>27</sup> Pro podrobnější popis vývoje těchto dovedností u dětí srov. např. Vágnerová, 2012.

<sup>28</sup> Pokud by tomu tak nebylo, těžko bychom se byli schopni učit cizím jazykům.



období) osvojují mateřský jazyk (či mateřské jazyky), však zhruba v období školní docházky nenávratně mizí. U jazyků, s nimiž se setkáváme s nižší frekvencí (např. při výuce ve škole) či po uplynutí kritického období, již tedy nehovoříme o osvojování, nýbrž o **učení se**.

Na základě výše řečeného je jasné, že osvojování jazyka a postupování dítěte jednotlivými fázemi osvojování není jevem, jenž by se dal izolovat od vývoje dětské kognice, od sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá, od inputu (resp. intaku), který se dítěti dostává atd. Náš výzkum, představený v části 4 a dále se pokouší toto vše zohlednit.

## 2. Definice základních pojmů a stanovení otázek

V následující části budou definovány základní pojmy, s nimiž jsme během psaní práce a vytváření výzkumu pracovali a které považujeme za klíčové. Jsou to pojmy *polysémie*, *předškolní dítě*, *význam* a *porozumění řeči*. Závěrem této kapitoly, jež představuje konec teoretické části práce, budou stanoveny otázky, které se pokusíme zodpovědět prostřednictvím výzkumu, jenž bude blíže popsán v praktické části.

### 3.1 Význam a porozumění řeči

Postihnout uspokojující/všezahrnující definici *významu* není snadné, neboť se jedná o abstraktní a velmi široký pojem užívaný v různých oborech. Po vzoru ESČ se opřeme o Saussurovo **vymezení dvou složek jazykového znaku** v jeho *Kursu obecné lingvistiky* (Saussure, 2007). Jedná se dvě složky (**označující a označované**), které společně tvoří jednotku znaku. Zatímco označující zahrnuje formu slova, označované představuje právě význam znaku ve smyslu „pojmové hodnoty“ či „obsahové stránky znaku“ (tyto termíny používá ESČ, 2002, str. 544, autorem hesla je Marek Nekula). Označující bez označovaného by byla pouze prázdná forma, která by nenesla žádný význam. Na druhou stranu i uvažování o samostatné existenci označovaného je velmi problematické.<sup>29</sup> Je nutné dodat, že znak funguje odděleně od mimojazykové reality a že jeho vztah k denotátu, jakožto objektu mimojazykové reality, je ve valné většině případů pouze konvenční a arbitrární (nemotivovaný)<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Teoreticky můžeme uvažovat o takovém případě, kdy si uvědomujeme nějaký pojem, ale nemáme pro něj žádné označení. K takové situaci může dojít např. během učení se cizímu jazyku, kdy se setkáme s lexémy či frázemi, pro něž v našem jazyce není dokonalý lexikální (a často ani pojmový) ekvivalent (např. německé slovo *Fernweh* popisující stesk či touhu po dálce ve smyslu vzdálených míst a zemí). Avšak v případě, že bychom skutečně našli intralinguální „jednosložkový znak“, pokud bychom ho v takovém případě vůbec znkem mohli nazývat, tedy význam či pojem užívaný a chápáný uživateli určitého jazyka, který pro něj zároveň nemá označení, byl by pro lingvisty i pro samotné mluvčí daného jazyka jen velmi těžko přístupný. Laicky řečeno by šlo o něco, co si všichni myslí, ale nikdo o tom nemluví, protože pro to nemá dostatečné vyjadřovací prostředky. Z podstaty lidské komunikace považujeme existenci něčeho podobného za vysoce nepravděpodobnou.

<sup>30</sup> S výjimkou onomatopoických (zvukomalebných) slov jako jsou např. některé interjekce napodobující zvuky vydávané zvířaty a další.

Zůstaneme-li u Saussurovy terminologie, je označované součástí systému langue, tj. systému určitého přirozeného jazyka chápaného v jeho celistvosti.

V rámci lingvistického uvažování<sup>31</sup> můžeme rozlišit **význam lexikální, gramatický a slovotvorný**. Lexikální význam je v ESČ (2002, str. 545, autory hesla jsou Boris Skalka a Marek Nekula) definován jako „mentální intersubjektový korelát formy lexému ve vědomí uživatele“, můžeme ho tedy blíže popsat prostřednictvím výčtu distinktivních významových rysů, tzv. **sémů**, čímž postihneme jeho intenzi. Lexikální význam můžeme rozdělit do dvou složek. První, **pojmová složka** zahrnuje vztah k objektu mimojazykové reality, který daný lexém označuje (**denotát**), a **kolokace** (časté kombinace, pro lexém *jazyk* např. *český jazyk*, *cizí jazyk* a další). Druhá složka, označovaná jako **pragmatická** zahrnuje **konotace či asociace**, které jsou s konkrétním lexémem vázány, a to, jak mluvčí vnímá lexém na emocionální rovině (v případě lexému *jazyk* bude emocionální vnímání pravděpodobně neutrální, jinak by tomu bylo u expresivních či vulgárních slov a deminutiv). Taktéž můžeme u lexikálního významu provést dělení na základě několika hledisek (hledisko kontextové zapojenosti, frekvence). Z perspektivy polysémie, která je pro nás důležitá, můžeme lexikální význam konkrétního lexému na základě kontextu ohodnotit jako **primární** (základní, původní), resp. **sekundární** (odvozené, přenesené pojmenování). To je pro náš výzkum zásadní. (více viz dále)

Použijeme-li jako příklad k vysvětlení **gramatického významu** lexém *jazyk*, budeme jej hodnotit podle vyjadřovaných gramatických kategorií, tedy maskulinum inanimatum, nominativ či akuzativ singuláru. Gramatický význam lexému je tedy závislý na použití v kontextu, na svém bezprostředním jazykovém okolí a lexémech, které jsou na něj navázány. U použitého příkladu se budou gramatické kategorie měnit v závislosti na tom, zda ho např. použiji ve větě *Nevyplazuj na mě jazyk*. (mask. inan., akuz. sing.) či *Kousnul se do jazyka*. (mask. inan, gen, sing.), přestože **lexikální význam** zůstává stejný. Význam jednotlivých lexémů je zpravidla dán spojením lexikálního a gramatického významu. **Slovotvorný** (někdy též strukturní) **význam** vyplývá z významů jednotlivých složek, z nichž se skládá **motivované** (neznačkové, odvozené) **slovo**, a z významu slovotvorného formantu. Slovotvorný význam lexému často odpovídá významu lexikálnímu, tzn. z lexikálního významu motivujícího slova můžeme odvodit význam slova motivovaného (ESČ, 2002 zde po vzoru M. Dokulila hovoří o prediktabilitě lexikálního významu; srov. str. 546, autorkou části je Zdenka Rusínová). U

---

<sup>31</sup> Pro tuto práci byl zvolen přístup funkčně-strukturní. Existuje řada dalších lingvistických přístupů, které význam pojmají jinak (srov. např. Wierzbicka, 2014).

některých lexémů, u nichž došlo k setření slovotvorného významu a spojení lexikálního významu s celým slovem, hovoříme o tzv. lexikalizaci.

**Porozumění řeči** je v ESČ (2002, str. 321–322, autorkou hesla je Iva Nebeská) definováno následujícím způsobem: „psychický proces směřující od sluchového vjemu vyslovené výpovědi (n. zrakového vjemu napsané výpovědi) k pochopení jejího významu a dále k pochopení komunikačního záměru mluvčího“. Jedná se o komplexní proces, v němž nehraje roli pouhé zachycení jednotlivých sluchových (či v případě čtení) zrakových vjemů (např. jednotlivých slov) a porozumění jim. Účastník komunikace, jehož úkolem je porozumět (tj. dešifrovat a interpretovat) výpovědi mluvčího, se do procesu percepce sám aktivně zapojuje – vstupuje do komunikační situace s **vlastním předveděním a očekáváním** (expektacemi), skrze které k zachycovaným vjemům a informacím v nich obsažených přistupuje. Předvedění a expektace, zakládající se na vlastních **zkušenostech a znalostech o světě**, se mohou týkat obecně komunikace s člověkem v určité sociální pozici<sup>32</sup> (např. učitelka v mateřské škole; přičemž roli hraje také vztah mé sociální role k sociální roli mého komunikačního protějšku), komunikace s konkrétním (známým) člověkem (např. učitelka v mateřské škole, kterou navštěvuje mé dítě a s níž mám určité zkušenosti) či nějaké konkrétní situace, kterou budu sledovat nějaký záměr (např. prosba o pomoc). Zastánci teorií, které přisuzují expektacím recipienta zásadní význam, předpokládají, že proces porozumění se pohybuje současně na osách expektace-porozumění („shora dolů“, top down) a vnímání proudu řeči-porozumění („zdola nahoru“, bottom-up).<sup>33</sup>

Doposud nebyl proces percepce řeči popsán podobně detailně jako proces řečové produkce (srov. různé modely řečové produkce, např. Garretův model, Leveltův model či Leontjevův model, viz Lachout, 2012).<sup>34</sup> Badatelé v oblasti porozumění řeči se rozcházejí v názorech na to, zda proces porozumění, respektive jeho dílčí subprocesy probíhají **lineárně** (s potenciálním časovým překrytím) **či cyklicky**, zda se navzájem podporují nebo kdy přesně (či zda vůbec) proces porozumění končí. Schéma průběhu procesu porozumění řeči „zdola nahoru“ (bottom-up), které popisuje také ESČ (2002, heslo porozumění řeči), se opírá o

---

<sup>32</sup> Průcha – Walterová – Mareš (2015, str. 204) definují sociální pozici jako „postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority. Může být určeny velmi obecně (např. ve vztahu k pohlaví jedince) nebo může být více specifikována (např. sociální pozice určená zaměstnáním jedince).“

<sup>33</sup> Podle toho, zda teorie považuje proces porozumění či zpracování řeči za neoddelitelný od recipientových znalostí o světě a kontextu, můžeme rozlišovat autonomní a interaktivní přístup k porozumění řeči.

<sup>34</sup> Tato skutečnost je podle Lachouta (2012, str. 75) způsobena tím, „že je snazší stanovit materiál, který bude posléze představovat řečový input, jenž má být dešifrován“. Neznamená to však, že neexistují modely, které se pokoušejí popsat proces porozumění řeči (srov. např. Forsterův model zpracování řeči, model logogenů či tzv. teorie kohout; blíže viz Lachout, 2012).

schéma řečové produkce – recipient nejprve sluchově (či vizuálně) vnímá proud řeči a odlišuje ho od jiných zvuků, dále identifikuje hlásky a následně slova (tzv. lexikální zpracování, během něhož recipient ve dvou etapách aktivuje svůj **mentální slovník**<sup>35</sup> a z uložených slov vybere to odpovídající). Vedle toho zpracovává recipient také syntaktickou strukturu výpovědi, není však doposud jednoznačné, zda se tak děje ještě před lexikálním zpracováním či zda tyto dva děje probíhají současně za vzájemné podpory. Tímto popsáním procesem dochází v ideálním případě k doslovnému porozumění výpovědi. Idiomatické či kontextově závislé významy (např. polysémní a homonymní výrazy) a záměr mluvčího odvozuje recipient na základě **vnímání souvislého textu v jeho kontextu** (i vzhledem k expektacím, respektive jejich průběžnému naplňování či vyvracení). Na porozumění souvislého textu se dále podílí **textová koherence**<sup>36</sup>, **aktuální členění** (střídání nových a již známých informací). Mimoto vnímá recipient také **neverbální složku** komunikace (gesta, mimiku, ale také intonační strukturu výpovědi apod.). Nedílnou součástí komunikace jsou rovněž tzv. **interference** – recipient je v komunikaci často nucen domýšlet a vyvozovat, což činí především s ohledem na již popsané expektace, vlastní zkušenosti a znalosti o světě.

Pro potřeby našeho výzkumu není třeba rozvíjet téma porozumění řeči do větších detailů (k tomu srov. např. Fernándezová–Cairnssová, 2014 či Lachout, 2012). K vyhodnocování porozumění v řízeném rozhovoru s respondentkami viz části 3.4 a 4.4.

### 3.2 Polysémie

Při vymezování pojmu polysémie se nejprve opět opřeme o její definici v Encyklopedickém slovníku češtiny (2002, s. 320, autorem/autorkou hesla je Zdeňka Hladká). Ten definuje polysémii jako „případ víceznačnosti izolované jazykové, především slovní formy“<sup>37</sup>. Případem takové víceznačnosti může být i **homonymie**. Polysémie se však od homonymie liší především tím, že jednotlivé významy polysémního lexému spolu souvisejí, a to z hlediska významu i vývoje lexikální jednotky. Hranice mezi polysémií a homonymií nemusí být vždy jednoznačné a mění se v průběhu času vzhledem ke změnám ve slovní zásobě a k

---

<sup>35</sup> ESČ definuje mentální slovník jako „hypotetický slovník v mysli jedince, součást kognice“. (ESČ, 2002, str. 419, autorkou hesla je Iva Nebeská)

<sup>36</sup> Termín koherence, důležitý pro porozumění textu, slouží k označení „významové (sémantické a pragmatické) soudržnosti textových jednotek (výpovědi) v procesu porozumění textu“. (ESČ, 2002, str. XXX, autorem hesla je Marek Nekula).

<sup>37</sup> Adámková & kol. (2013, s. 52) definují polysémii jako „jeden z druhů asymetrie mezi významem a formou“, v případě polysémie se jedná o poměr 1 : 1 + x, tedy jedné formě / jednomu označujícímu přisuzuje jazyk více než jedno významové užití, přičemž 1 + x v uvedeném formálním popisu poměru zastupuje významová užití, která spolu navzájem souvisejí. Zmíněná publikace uvádí u polysémie i aspekt jazykového humoru, který využívá možná nedorozumění, jejichž zdrojem se může polysémie stát.

případnému stírání společných sémémů<sup>38</sup> u jednotlivých významových užití lexikální jednotky. Může dojít například k tzv. **rozpadu polysémie**, tedy k zatemnění vztahu mezi jednotlivými významovými užitími ze synchronního hlediska. Běžný mluvčí tedy jednotlivá významová užití lexikální jednotky nemusí chápat jako vzájemně motivovaná.<sup>39</sup> Takové jazykové změny, jakou je například zmiňovaný rozpad polysémie<sup>40</sup>, se odehrávají v poměrně širokém časovém horizontu a často mohou souviset se změnami mimojazykových skutečností. Vzhledem k dynamice a neustálému vývoji slovní zásoby nemusí být navíc zkoumání průběhu jazykových změn v synchronním používání jazyka snadné, u jednotlivých mluvčích bychom pravděpodobně při takovém výzkumu zjistili individuální odchylky, jež by mohly částečně souviset s případným lingvistickým vzděláním nebo vztahem k jazyku, nebo schopnost polysémní motivaci u lexikální jednotky zpětně vystopovat na základě správně položené otázky či zadání. Vhodné je tedy chápat tuto hranici spíše jako osu či **škálu, jejíž krajní body jsou tvořeny právě homonymií na jedné straně a polysémií na straně druhé**. Na této ose mohou následně lexikální jednotky zaujímat různá místa, přibližovat se jednomu či druhému kraji.

Zajímavým aspektem polysémie je její existence v jazyce vůbec. Podle Encyklopedického slovníku češtiny (2002, s. 320) „polysémie pomáhá řešit protiklad stálé pojmenovací potřeby a omezenosti inventáře jaz. prostředků (jaz. ekonomie)“ a vzniká dvojím způsobem, a to „(a) lexikalizací kontextových významových posunů, k nimž lze řadit i specializaci a generalizaci významu, (b) tvorba přenesených pojmenování“ (2002, s. 320).

Zaměříme-li se na polysémií z perspektivy kognitivní lingvistiky, nalezneme podrobnější popis podstaty polysémie např. u Lakoffa (2006, s. 26): „polysémie vychází ze skutečnosti, že existují systémové vztahy mezi různými kognitivními modely<sup>41</sup> a mezi součástmi

---

<sup>38</sup> Encyklopedický slovník češtiny (2002, s. 386, autorkou hesla je Renata Blatná) definuje sémém jako „lexikální význam jakožto integrální a strukturovaný úhrn sémů různého typu“. K definici sému viz. tamtéž (str. 386, autorkami hesla jsou Renata Blatná a Zdeňka Hladká).

<sup>39</sup> Podle Encyklopedického slovníku češtiny (2002, s. 320) je příkladem rozpadu polysémie, respektive přeměny polysémie v homonymii například lexém *pero* a jeho dvě významová užití *část pokrývky ptáčího těla* a *nástroj na psaní*.

<sup>40</sup> Kromě rozpadu polysémie může docházet i k opačnému procesu, tedy jejímu vzniku. V praxi se jedná o takové lexikální jednotky, kterým je mluvčími na základě lidové etymologie přisouzena společná motivovanost, přestože se původem jedná o jednotky homonymní, tedy o lexikální jednotky bez vzájemné motivace. Encyklopedický slovník češtiny (2002, s. 320) uvádí k tomuto procesu jako příklad lexém *šiml* a jeho dvě významová užití *kůň plesnivě barvy* a *byrokratické úřadování*. Slovo pochází z němčiny (*der Schimmel* – plíseň, kůň bělouš) a ke spojení těchto slov na základě lidové etymologie došlo pravděpodobně už v ní.

<sup>41</sup> Lakoff (2006) definuje (idealizované) kognitivní modely (IKM) jako struktury, prostřednictvím nichž je uspořádáván obsah našeho myšlení. Jedná se přitom o složité celky, které používají 4 strukturní principy: rámcovou sémantiku vypracovanou Ch. Fillmorem, Langackerovu kognitivní gramatiku, teorii mentálních

jednotlivých modelů. Pro součásti modelů, které spojuje takovýto kognitivní vztah, je často použito stejné slovo“. Jinými slovy polysémie umožňuje **rozšíření významových užití** již existujících pojmenování namísto vzniku pojmenování nových, která by rozšiřovala inventář jazyka a přitom zastírala potenciální motivaci a souvislosti mimojazykových jevů, které se mnohdy v jazyce odrážejí.<sup>42</sup>

Blízké je využívání polysémie, především **metaforické a metonymické přenosy** (viz dále), i našemu běžnému užívání jazyka – v případě, že se mluvčímu z nějakého důvodu nedostává správné označující pro nějakou mimojazykovou skutečnost nebo se např. nechce opakovat, často sahá k lexikálním jednotkám, jež vybírá na základě metaforického či metonymického přenosu, tedy na základě vnější podobnosti či vnější souvislosti (např. v běžné komunikaci konstrukce *taková ta jakoby pecka* – tedy výraz užitý na základě vnější podobnosti). Jako podobnou tendenci můžeme do jisté míry interpretovat i jev vyskytující se u dětí osvojujících si český jazyk, které často používají např. citoslovce jako zástupný výraz za sloveso nebo podstatné jméno (dítě např. řekne *haf haf*, když uvidí psa / uslyší psí štěkot, myslí na psa / na psí štěkot či mu něco psa / psí štěkot připomíná, viz výše).<sup>43</sup>

Jak jsme již krátce zmínili, s tématem polysémie úzce souvisí **metafora a metonymie v jazyce**. Můžeme se domnívat, že mnoho lexémů se stává polysémními<sup>44</sup> právě na základě jejich užití v metaforických či metonymických přenosech, jako je tomu např. u některých slov vybraných pro praktickou část našeho výzkumu (viz dále). Budeme-li citovat Lakoffa, je předpokladem pro to pravděpodobně fakt, že „naš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci jednak myslíme, jednak i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu.“ (Lakoff – Johnson, 2014, s. 16). Pro naše myšlení je tedy „práce“ s metaforou (a také s metonymií) něčím naprosto přirozeným a u běžných mluvčích často až nevědomým (srov. např. některé odpovědi respondentek v části 4.5 a dále).<sup>45</sup> Předmětem zájmu Lakoffa a Johnsona (2014) je

---

prostorů a teorii metafor a metonymie (Lakoff – Johnson, 2014). Ze zmíněných strukturních principů se budeme dále věnovat pouze metaforickým a metonymickým vazbám.

<sup>42</sup> Vznikají nová slova, kterých se to netýká? (asi možná přejímky, tam ale je motivace tím cizím jazykem a jeho sémantickým inventářem)

<sup>43</sup> Mluvit u dětí osvojujících si jazyk o slovních druzích se ukazuje jako problematické a můžeme předpokládat, že dítě si je pravděpodobně vědomo rozdílu mezi slovními druhy a nezaměňuje je záměrně, spíše nahrazuje neznámé či složité lexikální jednotky těmi jednoduššími a jemu dostupnějšími, tedy „pomáhá si“ na základě podobnosti a substituce (Saicová Římalová, 2013).

<sup>44</sup> To, zda je lexém jako polysémní kodifikován či ne, zde přitom nehraje velkou roli. Metaforické i metonymické přenosy jsou často vázány na kontext konkrétní promluvy a ponechávají tedy mluvčímu relativně velké pole působnosti, co se jazykové kreativity týče.

<sup>45</sup> Důkazem pro to může být například skutečnost, že výzkum metafor a metonymie v jazykovém užívání se v moderní lingvistice objevuje souvisleji právě až u Lakoffa a jeho současníků (Lakoff, 2006, Lakoff – Johnson, 2014).

tzv. **pojmová** (také konceptuální) **metafora**, tedy zkoumají na základě toho, jak o věcech mluvíme, způsob, jakým konceptualizujeme pomocí metafor svět kolem sebe, přičemž zmiňují, že „podstatou metafor je chápání a prožívání jednoho druhu věci (tzv. **cílová oblast** přenosu) z hlediska jiné věci (**zdrojová oblast** přenosu).“ (Lakoff – Johnson, 2014, s. 17) Tak se pomocí metafor a metonymie pokoušíme svět kolem sebe systematizovat, učinit ho přístupnějším, uchopitelnějším a lépe srozumitelným.<sup>46</sup>

Lakoff a Johnson (2014, s. 26, 39 a dále) dělí metaforu na **orientační** (např. DOBRÉ JE NAHOŘE / SMUTNÉ JE DOLE) a **ontologické** (např. VĚDOMÍ JE STROJ či ZORNÉ POLE JE NÁDOBA), do nichž spadají i **personifikace** (např. NEMOC JE ČLOVĚK). Důležitou roli zde tedy (stejně jako u metafor básnické) hraje vnější podobnost, umístění či funkce. Naproti tomu **metonymie** slouží jako prostředek reference na základě vnitřní souvislosti, pod níž řadíme i **synekdochu** (ČÁST ZA CELEK, např. POUŽÍVANÝ PŘEDMĚT ZA ČLOVĚKA, srov. krátkou analýzu konkrétního lexému dále).

Lakoff a Johnson (2014, s. 49 a dále) koncipují metaforu a metonymii jako dva odlišné procesy. Zatímco pomocí metafor chápeme určitou věc na základě věci jiné (srov. cílová a zdrojová oblast výše), „metonymie má primárně referenční funkci.“ (Lakoff-Johnson, 2014, s. 50) Nedochozí tedy k přenosu vnější podobnosti (vzhledu, funkce), ale k zastupování jedné entity entitou jinou (srov. např. větu *Právě čtu Kafku.* ve smyslu „román od Franze Kafky“). Metonymické přenosy (např. synekdocha ČÁST ZA CELEK) přitom nejsou nahodilé jevy, výběr oné části je velmi důležitý (různé části asociují různé věci, srov. např. příkladovou větu v baterii otázek pro děti *Hledáme chytré hlavy.* vs. *Hledáme šikovné ruce.*).

Zmínili jsme, že hranici mezi polysémií a homonymií nepovažujeme za ostrou. Podobně bychom se mohli vyjádřit i o hranici mezi metaforou a metonymií. Jistě v jazyce najdeme příklady, kdy není snadné jednoznačně určit, o jaký typ přenosu se jedná (přenosy se např. kombinují).

Koncept pojmové metaforu typu HNĚV JE HORKÁ TEKUTINA V NÁDOBĚ či SPOR/ARGUMENTACE JE VÁLKA aj. (jak uvádí Lakoff, 2006 a Lakoff – Johnson, 2014 a jiní) se zdá být polysémií tak, jak jsme ji popsali výše, relativně vzdálený. Důležitým spojovacím bodem jsou však právě **metaforické (příp. metonymické) přenosy** a možné rozlišování zdrojové a cílové oblasti. Jako zdrojovou oblast přitom můžeme u polysémních

---

<sup>46</sup> Jako příklad můžeme uvést konceptualizaci abstraktních veličin, např. času – a to nejen ČAS JE MÍSTO (*to už je za námi / před námi*, což se může odrážet např. i v neverbální komunikaci, tedy jistou roli zde hraje lidská tělesnost), ale také ČAS JSOU PENÍZE / CENNÉ ZBOŽÍ (*plýtvat časem, ztratit čas* aj.) apod.

lexémů chápat primární význam (viz výše), cílovou oblastí jsou potom významy přenesené (sekundární), přičemž toto vymezení oblastí či významů nemusí být vždy stoprocentně jasné. Vezmeme-li si tedy např. lexém *koruna*, který je ve *Slovníku spisovné češtiny* (dále SSČ) i ve *Slovníku spisovného jazyka českého* (dále SSJČ) kodifikován jako polysémní (tj. jednotlivé významy spadají pod jedno lemma a tvoří lemmata samostatná), najdeme v obou jako primární význam „odznak panovnické hodnosti“, tedy pojmenování konkrétního předmětu.<sup>47</sup> Za primárním významem následují významy jako „panovnická hodnost“, tedy něco abstraktního, příp. panovník sám a „království, korunní země“ – z hlediska významu „odznaku“ tedy významy přenesené. Ve významu „panovnická hodnost“ přitom dochází k dalšímu (metonymickému) přenosu na osobu panovníka. Mohli bychom v analýze dále pokračovat a pokoušet se, např. za pomoci etymologie, zjistit, který význam lexému *koruna* bychom mohli označit za „objektivně“ primární, tedy v jakém významu bylo slovo používáno nejdříve. Pro naše účely však prozatím postačí provedené.

Polysémii můžeme nahlížet také z **lexikografického hlediska**, pro které je souvisejícím a problematickým jevem např. její slovníkové zpracování a rozdělení spektra významových užití polysémní lexikální jednotky (více viz Encyklopedický slovník češtiny, 2002, heslo *polysémie* nebo Wierzbicka, 2015).

Práce s polysémií v rámci výzkumu a konkrétní výběr slov do baterie otázek bude blíže popsán v části 4.4.

### 3.3 Předškolní dítě

Pojem *předškolní (dítě)* můžeme chápat různě široce, jednak jako označení pro období v životě dítěte kdykoliv mezi jeho narozením a nástupem do školy, nebo – po vzoru vývojově psychologických publikací (např. Šulová, 2010, Vágnerová, 2012) – jako **období zhruba mezi 3. a 6. rokem života dítěte**. Vzhledem k věku všech respondentek účastnicích se našeho výzkumu (průměrně 6 let a 4 měsíce, přesný věk je uveden v části 4.5 u popisu výsledků jednotlivých dětí) můžeme obsah tohoto pojmu ještě zúžit, neboť všechny nastupovaly do 1. ročníku základní školy krátce po dokončení praktické části výzkumu<sup>48</sup>. Na škále předškolního věku uváděného v publikacích vývojové psychologie se respondentky nacházely na jejím okrajovém bodě, tj. 6 let, a výsledky výzkumu tedy nejsou jednoduše zobecnitelné na

---

<sup>47</sup> Údaje z těchto slovníků jsou převzaty z jejich digitalizované verze na stránkách *Internetové jazykové příručky* Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR (viz seznam literatury).

<sup>48</sup> Jednotlivé sondy výzkumu probíhaly v červnu a srpnu roku 2016. Pilotní sonda s dítětem 1 proběhla v dubnu 2016.



předškolní děti bez podrobnější zmínky o jejich věku.<sup>49</sup> Domníváme se, že relativně vysoký věk respondentek na poměry předškolního dítěte nepředstavuje pro průběh a validitu výzkumu problém a že zásadním pro rozvoj jejich slovní zásoby a podstatného prohloubení pasivní i aktivní znalosti polysémních výrazů pro ně bude představovat započetí školní docházky.<sup>50</sup> Zároveň však může tento typ výzkumu i vzhledem k věku respondentek přispět k mapování rozsahu jazykových kompetencí, s nimiž děti do školy vstupují. Takové poznání může být důležité mj. i z hlediska pedagogiky, např. vedení výuky, přípravy výukových materiálů apod.

Předškolnímu období v jeho užším pojetí předchází ve vývoji dítěte období **prenatální** (vývoj plodu v průběhu těhotenství), **perinatální** (přibližně sedm dní před porodem a sedm dní po něm) a **postnatální** (v užším pojetí 7 dní po porodu, v širším pojetí 28 dní po porodu), **novorozenecké** (4–6 týdnů po porodu či první měsíce života dítěte), **kojenecké** (první rok života) a období **batolecí** (1.–3. rok života dítěte). (podle Šulová, 2010)

**Předškolní období** je dle Vágnerové (Vágnerová, 2012) charakteristické „stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu“ a označováno také jako „období iniciativy“, kdy „dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality“ (Vágnerová 2012, str. 177). Dítěti se v tomto vývojovém období zpravidla rozšiřuje sociální oblast, kromě rodiny navazuje vztahy i s jinými lidmi a vrstevníky, např. v mateřské škole. Tam se dítě poprvé v institucionalizované podobě připravuje na fungování ve společnosti – hledá vlastní místo v rozrůzněném kolektivu a učí se spolupráci. Piaget (Piaget – Inhelderová, 2014) nazývá předškolní období obdobím **názorného a intuitivního** (též předlogického či prelogického) **myšlení** – dítě přemýšlí především intuitivně a informace často zpracovává především pomocí vlastní **fantazie** (Vágnerová, 2012 nazývá tento jev magičností) a nechává si ovlivnit emočními prožitky. K rozvoji logického myšlení dochází až později (viz dále). Na základě toho mají předškolní děti **tendenci selektovat informace**, které jsou jim podávány – mnohdy ulpívají, věnují pozornost určitému vybranému (zpravidla nápadnému) znaku a ostatní neberou v potaz. Tento jev je také nazýván **centrace** (Vágnerová, 2012, str. 178). Kromě toho se děti tohoto věku vyznačují určitým druhem **egocentrismu** – opírají se

---

<sup>49</sup> Aby bylo možné výsledky výzkumu jakéhokoliv (jazykového) jevu u předškolních dětí generalizovat, bylo by nutné provést výzkum u reprezentativního, tj. výrazně většího počtu respondentů různého věku (mezi 3 a 6 lety).

<sup>50</sup> Z toho nevyplývá, že by mezi tří- a šestiletými dětmi neexistoval rozdíl v rozsahu slovní zásoby --- naopak lze očekávat rozdíly dosti velké. I předškolní období v užším slova smyslu je pro děti obdobím neustálého nárůstu a rozšiřování slovní zásoby a osvojování si dalších jazykových i obecně komunikačních kompetencí. Tento rozvoj by měl u dětí po nástupu do základní školy za běžných okolností dále pokračovat, jejich jazykové znalosti se však začnou výrazně rozvíjet i kvalitativně (dětí se učí psát, číst atd.)

především o vlastní názory a často je pro ně složité vyrovnat se s názorem cizím, který se od toho jejich může výrazně lišit, a orientují se především podle vlastní vzdálenostní perspektivy (tj. přeceňují či podceňují velikost vzdálených či blízkých objektů). Vedle centrace uvádí Vágnerová (2012, str. 178) ještě dva další způsoby, jak dítě vnímá svět, a to **fenomenismus** (důraz na takovou podobu světa, jak se jeví dítěti) a **prezentismus** (vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, nerozlišování mezi fantazií a skutečností, které vede k tzv. konfabulaci<sup>51</sup>). K již výše zmíněné magičnosti, tj. k dětskému zpracovávání informací pomocí vlastní fantazie, můžeme přidat ještě další jevy, které jsou vysledovatelné ve zpracovávání informací předškolními dětmi. Vágnerová (2012, str. 179) uvádí mezi těmito způsoby tzv. **animismus** (resp. antropomorfismus), tedy personifikaci neživých bytostí, jejímž účelem je usnadnit dítěti porozumění světu, **artificialismus** (tj. způsob interpretace vzniku světa, podle níž jej někdo vytvořil) a **absolutismus** (přisuzování absolutní platnosti každému poznání a názoru, resp. neschopnost porozumění relativitě některých výrazů či názorů). Přestože již předškolní dítě má osvojenou představu trvalosti objektu, je pro něj stále složité pochopit „trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby“ (Vágnerová, 2012, str. 179), tedy že např. shnilé jablko je stále to stejné jablko, které bylo před několika dny, přestože tehdy ještě shnilé nebylo. V průběhu předškolního období (ovšem s individuálními rozdíly) dochází k porozumění této skutečnosti, stejně jako k postupnému odpoutání se od vnímání pouze současného, smyslově přijímaného obrazu světa (Vágnerová, 2012, str. 179-180 zde uvádí jako příklad **Flavellovy experimenty**, které zkoumaly vztah vnějšího vzhledu a podstaty v chápání dětí na příkladu převlékání dospělých za čerta a Mikuláše, a Piagetovy a Říčanovy výzkumy týkající se **vnímání množství** na základě změny vizuální podoby). Ke konci předškolního období jsou již děti schopné vnímat podstatu objektu bez ohledu na dočasné změny a učí se chápat i možnou **vratnost změn**. Předškolní děti jsou zpravidla schopny přemýšlet induktivně, respektive analogicky, často však nepřesně. Při klasifikaci často mění či směšují kritéria (např. barva, velikost, tvar, materiál, nadřazený pojem). Teprve v pozdějším předškolním věku dokáží děti rozlišit podstatné a méně podstatné znaky, či provést dělení konzistentně na základě určitého znaku. Předškolní děti jsou schopny porozumět **jednoduchým kauzálním vztahům** (vztah příčina – následek) naopak je pro ně složitější pochopit náhodu a věci, které nelze uspokojitelně vysvětlit srov. zvyk předškolních dětí ptát se velmi často „proč“). Často dochází u dětí i k tzv. **transdukci**, tj. k obrácení příčiny

---

<sup>51</sup> Konfabulace (také nepravá lež) je kombinace dětské fantazie se skutečnými vzpomínkami, které děti považují za pravdivé. Ke konfabulacím se děti uchylují především proto, že je pro ně realita těžko srozumitelná a oni se pokoušejí skrze fantazii dosáhnout určité jistoty a orientace ve světě. (Vágnerová, 2012, str. 184–185)

a následku nebo kauzální spojení skutečností, které spolu nesouvisí. (Vágnerová, 2012, str. 183). Všechny tyto jevy a učení se jim řadíme sice do předškolního období, přesné určení, kdy k osvojení určité dovednosti dojde, však může být velmi individuální.

Podíváme-li se na předškolní dítě perspektivou Piagetovy vývojové psychologie (Piaget – Inhelderová, 2014), zaměřené na rozvoj myšlení i celkové psychologie dítěte, má za sebou dítě v předškolním věku následující úrovně. Zaprvé tzv. **senzomotorickou úroveň**, která předchází počátku vývoji řeči (především proto, že dítě ještě nemá vyvinutou symbolickou funkci a mělo by tedy potíže porozumět znakové povaze jazyka) a během níž se u dítěte vyvíjejí **základní citové reakce a poznávací struktury**, představující základ pro vjemové a intelektuální konstrukce. Inteligence dítěte je na této úrovni zaměřena především na úspěch (ne na pravdu) – podle způsobu dosahování úspěchu Piaget dělí tuto úroveň na šest stadií (blíže srov. Piaget – Inhelderová, 2014). Okolo 2. roku života dítěte se u něj objevuje **symbolická** (také sémiotická) **funkce**, tj. „umí si představovat něco („označovaný“ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co slouží jen této představě“ (Piaget – Inhelderová, 2014, str. 47) a je schopno vybavit si nepřítomný předmět (zbavilo se tedy neschopnosti chápat trvalost předmětu). Jako důkaz sémiotické funkce u dítěte může sloužit jak **symbolické hraní** (tj. hraní si na něco, kdy dítě předstírá, že je někým jiným)<sup>52</sup> a kresba. Řeč je podle Piageta úzce spjata s užíváním ostatních forem **sémiotické úrovně**<sup>53</sup>, naopak vstup dítěte do sémiotické úrovně na jazyku závislý není, jak dokazuje na příkladu neslyšících dětí.<sup>54</sup> V období mezi 2. a 7. či 8. rokem života (tedy krátce po nástupu dítěte do základní školy) se dítě nachází na tzv. **předoperační úrovni**, po níž dále následuje (zhruba mezi 7. a 11. rokem života) **úroveň konkrétních operací**. Ve vývojových úrovních podle Piageta, které odpovídají předškolnímu věku (v širším slova smyslu, tj. doba navštěvování mateřské školy), si dítě postupně osvojuje **konkrétní operace**, tedy myšlenkové operace vztahující se ke konkrétním předmětům (ještě však není schopné porozumět slovním hypotézám a tzv. výrokovým operacím<sup>55</sup>) – dítě je schopné třídit, řadit určité prvky podle

---

<sup>52</sup> Tato tzv. symbolická hra, orientovaná především na dětské „já“, jeho perspektivu a jeho přání, později přechází ve hru konstruktivní, která se vyznačuje pravidly a socializací dětského „já“. (Piaget – Inhelderová, 2014, str. 100)

<sup>53</sup> „Tento fakt nasvědčuje tomu, že řeč je svým původem odvozenou funkcí, poněvadž společenské nebo výchovné předávání jazyka předpokládá předchozí vznik individuálních forem semiózy.“ (Piaget – Inhelderová, 2014, str. 67)

<sup>54</sup> Srov. Piaget – Inhelderová, 2014, str. 67 a dále.

<sup>55</sup> K vývoji úrovně výrokových operací dochází až v průběhu pubescence. Zásadní změnou oproti úrovni konkrétních operací je schopnost dítěte rozlišovat formu a obsah a myšlenkově pracovat s výroky jako s pouhými hypotézami, které je (anebo není) třeba ověřit. Tím se dítě dostává do úrovně hypoteticko-deduktivního (také formálního) myšlení (srov. Piaget – Inhelder, 2014, str. 101 a dále).

více zadaných kritérií (např. současně podle velikosti a barvy) a vytvářet tak podle těchto kritérií řadové korespondence.<sup>56</sup> Piaget – Inhelderová (2014, str. 99) shrnují posun z předoperační úrovně na úroveň konkrétních operací jako celostní proces, jenž můžeme popsat také jako „přechod od subjektivní všeobecné centrace k decentraci, a to současně v oblasti poznávací, sociální i morální“. **Centralizované vnímání**, tedy zaměření především na sebe sama, vlastní perspektivu a činnost, tedy u dítěte přechází ve vnímání decentralizované, jež zpřístupňuje dítěti vytváření transformačních činností či myšlenkových operací. Z hlediska sociálního vývoje dítěte se dítě vstupem do operační úrovně stává schopným spolupráce, jeho myšlení však ještě není dokonale logické (např. nechápe, že je samo někomu sourozencem).

Psychologický vývoj dítěte (s důrazem na vývoj vnímání a myšlení v souvislosti s jazykem, konkrétními a abstraktními jevy) bude dán do souvislostí s výsledky získanými výzkumem v částech 4.5 a 4.6.

### **3.4 Stanovení otázek výzkumu**

Účelem našeho výzkumu je zjistit, zda a jak respondentky rozumí významu určitého polysémního lexému či víceznačné konstrukce, zda vnímají a dokáží vysvětlit souvislosti mezi jednotlivými sémey polysémního lexému a jak, resp. jestli vůbec reagují na přechod či „přepnutí“ mezi polysémií a víceznačností či vágností (definování těchto dvou termínů přizpůsobené našemu výzkumu viz výše). Pomocí připravené baterie otázek se pokusíme také získat informace o tom, jak vnímají metaforické či metonymické přenosy v jazyce a zda jsou si jich vědomy.

## **3. Praktická část**

Následující část práce se bude věnovat samotnému výzkumu. Bude představena použitá metodologie a etické zásady výzkumu. Podrobně popíšeme průběh výzkumu a jeho výsledky, které budou závěrem s nutnou opatrností zobecněny a diskutovány.

### **4.1 Metodologie**

Základem výzkumu byly řízené strukturované rozhovory se třemi dětmi, které byly nahrávány na diktafon a poté analyzovány. Pro větší množství nasbíraných dat a jejich větší validitu jsme se rozhodli provést u všech dětí dvě, resp. tři sondy (viz dále), mezi nimiž byl výraznější

---

<sup>56</sup> „Konkrétní operace jsou charakteristické tím, že se přímo týkají předmětů nebo jejich sjednocení (tříd), jejich vztahů nebo jejich vyčíslení. Logická forma soudů a úsudků se pak zpravidla organizuje jen ve spojitosti s jejich obsahy, to znamená, že konkrétní operace se týkají jenom tvrzení nebo představ, které jsou pokládány za pravdivé a netýkají se pouhých hypotéz.“ (Piaget – Inhelderová, 2014, str. 101)

časový odstup (průměrně 9,5 týdne<sup>57</sup>, viz část 4.3 a dál).<sup>58</sup> Součástí výzkumu byl i rodičovský dotazník, který je podrobněji popsán v části 4.3.1.

Rozhovor, zaměřující se svou podstatou především na pasivní slovní zásobu<sup>59</sup>, byl rozdělen na dvě části – tzv. rychlou sondu a vlastní praktickou část. Úkolem první části, v níž měly respondentky vysvětlit význam pěti slov (označujících dvě substance, dvě vlastnosti a jednu činnost), bylo především získat zpětnou vazbu a ujištění, že je dítěti jasné zadání úkolu a že je ochotné bez obtíží spolupracovat. Druhá část rozhovoru se již plně věnovala víceznačným výrazům (podrobněji viz část 4.4).

Funkčnost metodologie byla ověřena pomocí pilotního výzkumu, který byl proveden pouze u jedné z respondentek (*dítě 1*<sup>60</sup>), u níž tedy jako u jediné celkově proběhly tři sondy namísto dvou<sup>61</sup>. Po provedení pilotního výzkumu došlo k výraznému zkrácení první části. U druhé, vlastní části výzkumu došlo k podrobnějšímu rozpracování jednotlivých otázek.

Vzhledem k věku a povaze dětí nebyly k samotnému výzkumu zvoleny žádné pomocné předměty, např. v podobě plyšových hraček apod.

Rozhovory s respondentkami byly nahrávány na diktafon a později transkribovány kombinací transkripčních systémů CHAT a GAT 2 tak, jak je uvádějí MacWhinney (2000), Deppermann (2008) a Hagemann – Henle (2014).<sup>62</sup> Transkripce některých vokálních neverbálních prostředků byla přizpůsobena češtině. Kompletní anonymizované transkripty rozhovorů jsou k nahlédnutí v příloze práce. Každému transkriptu předchází krátké poznámky o průběhu a speciálních okolnostech rozhovorů (např. konkrétní místo, jak dítě během rozhovoru působilo apod.) a souhrn užívaných zkratk a znaků (např. značení nevokální neverbální komunikace,

---

<sup>57</sup> Nejmenší odstup mezi dvěma sondami u jedné respondentky byl 8 týdnů a 6 dní, největší odstup přesně 10 týdnů.

<sup>58</sup> Odstupy mezi sondami se u jednotlivých respondentek lišily. Konkrétní údaje o odstupech jsou uvedeny v následujících částech práce.

<sup>59</sup> Pasivní slovní zásoba je u mluvčích zpravidla větší než zásoba aktivní, tj. mluvčí rozumí několikanásobně více slovům, než kolik jich sami aktivně používají. Tento jev platí paušálně u všech jazyků, které jedinec ovládá, tedy u mateřštiny i u jazyků cizích, které se mluvčí učí později v životě. (srov. např. Nový encyklopedický slovník češtiny online, heslo *slovní zásoba*, jehož autorkou je Zdeňka Hladká)

<sup>60</sup> Osobní data respondentek byla anonymizována. V našem výzkumu jsou proto označeny jako *dítě 1*, *dítě 2* a *dítě 3*. V transkriptech těmto označením odpovídají zkratky D1, D2 a D3.

<sup>61</sup> Na skutečnost, že mohla opakovaná účast ovlivnit výsledky, bereme ohled při jejich interpretaci (viz dále).

<sup>62</sup> Jedná se na jedné straně o transkripční systém primárně určený pro zaznamenávání a analýzu spontánních dětských verbálních (a částečně také neverbálních) interakcí (CHAT, respektive projekt CHILDES, blíže srov. <http://childes.talkbank.org/>), na straně druhé o systém používaný mj. ke kvalitativním (tj. především na obsah zaměřeným) sociolingvistickým výzkumům (GAT 2). Jejich kombinací se pokoušíme vytvořit snadno srozumitelný systém, který by zohledňoval jak aspekt řízení našich rozhovorů a jejich orientaci na obsah, tak i naši snahu dosáhnout během rozhovorů co nejméně nucené atmosféry a vyvolat silný dojem spontánnosti. Doufáme, že díky tomu se nám podařilo získat od všech respondentek co možná největší (a vzájemně srovnatelné) množství autentických dat.

výrazné hluky z okolí aj.). V částech 4.5.1, 4.5.2 a 4.5.3 a jejich subkapitolách je kromě ukázek z transkriptu, které zachovávají zvolený systém přepisu, především z důvody úspory místa v práci zvolen také zjednodušený způsob. V takovém případě se výpovědi respondentek objevují v uvozovkách a jsou ve valné většině přizpůsobeny standardnímu pravopisu a některým syntaktickým pravidlům (např. psaní interpunkce), jsou opraveny některé pravděpodobné přeřeky apod. V ukázkách z transkriptu uvedených v textu práce byly tučně zveřejněny relevantní části.

Metodologie výzkumu se opírá o vybrané kapitoly z publikací *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace* (Hendl, 2016) a *Sociolingvistika : metody a interpretace* (Milroyová – Gordon, 2012).

## **4.2 Etika výzkumu**

Veškeré části výzkumu byly prováděny s maximálním ohledem na dítě, jeho potřeby a jeho rodinu. Snažili jsme se, aby dvě, resp. u jednoho dítěte tři sondy nepředstavovaly pro rodinu příliš velký zásah do jejího obvyklého života a soukromí. Rodiče byli předem informováni o předpokládaném průběhu výzkumu i o jeho pravděpodobné časové náročnosti, podepsali informovaný souhlas (viz příloha) a byli seznámeni s možností od výzkumu kdykoliv v jeho průběhu odstoupit. Blíže jim byla vysvětlena anonymizace nasbíraných dat a možnost neodpovídat na některé otázky v rodičovském dotazníku, pokud by pro ně byly příliš osobní. Zároveň byli požádáni, aby při odpovídání na otázky zdůraznili, pokud si nějakou odpověď nejsou příliš jisti a pouze se ji domnívají.

Výzkumy se všemi respondentkami probíhaly v klidném a jim známém prostředí jejich domova, abychom předešli možnému narušování koncentrace či rozptýlení nebo nejistotě z prostředí neznámého. Děti byly těsně před začátkem nahrávání seznámeny s výzkumem, diktafonem a možností kdykoliv výzkum přerušit, např. z důvodu únavy apod. Jednotlivé sondy ani otázky kladené dětem nebyly rodiči ani mnou časově ohraničeny, aby na respondentky nebyl kladen žádný tlak, a získaná data tím tak nemohla být ovlivněna. Výzkum byl většinou prováděn vsedě na zemi, přičemž se děti mohly volně pohybovat a gestikulovat.

Děti i rodiče vykazovali během výzkumu velkou motivaci a ochotu spolupracovat.

## **4.3 Průběh výzkumu**

Komunikace s rodiči respondentek o účasti na výzkumu byla zahájena na podzim roku 2015. Po přípravě informovaného souhlasu (viz příloha), rodičovského dotazníku (viz příloha a dále) a baterie otázek pro děti (viz část 4.4) byla v dubnu 2016 provedena pilotní sonda u

*dítěte 1*, abychom v praxi ověřili, nakolik bude pro děti tohoto věku vyhovující celková koncepce rozhovoru, především jeho délka a formulace zadání. Na základě pozorování chování *dítěte 1* v průběhu byla poněkud zkrácena celková délka rozhovoru, především první části baterie otázek (viz části 4.1 a 4.4). V červnu 2016 byla provedena první sonda u všech tří respondentek.<sup>63</sup> S odstupem zhruba dvou měsíců, tj. koncem srpna 2016, a několik dní před nástupem respondentek do první třídy základní školy byly u všech tří respondentek provedena druhá sonda.

Jak již bylo zmíněno výše, řízené rozhovory s rodiči i s dětmi byly prováděny v klidném a jim známém prostředí. U všech rozhovorů bylo dodrženo následující pořadí: nejprve byl za přítomnosti dětí s jejich matkami vyplněn rodičovský dotazník, poté následoval řízený rozhovor s dětmi, u něhož již matky (z vlastní vůle) nebyly přítomny. Nahrávanému sběru dat předcházelo představení nahrávacího zařízení, aby ho děti chápaly jako známý předmět bez rušivých vlivů<sup>64</sup>, a krátký rozhovor s dětmi o něčem z jejich života nebo o tom, co je zajímá, společné čtení či hraní, aby se v mé přítomnosti cítily dobře a uvolněně. Následně byl započat řízený rozhovor krátkým úvodem k baterii otázek – ta byla respondentkám představena jako domácí úkol do školy, s nímž pomáhají.<sup>65</sup> Děti byly na základě listu s poznámkami, který jsem držela v ruce, seznámeny se dvěma částmi rozhovoru (při některých rozhovorech se doptávaly, v jaké části papíru jsme, případně chtěla do papíru zaznačovat probrané části) a postupně také se zadáním ke každé z nich. Taktéž byly vyzvány, aby se doptávaly, pokud nebudou něčemu rozumět, a upozorněny na to, že pokud nebudou vědět odpověď, nepředstavuje to žádný velký problém a neukazuje to na jejich nedostatečnost. Respondentky i jejich rodiče si byly vědomi toho, že mohou v kterékoliv části rozhovor z jakéhokoliv důvodu přerušit či pozastavit (pokud se nebudou cítit dobře, budou unavené apod.). Toho využilo jen *dítě 1* během první sondy, kdy potřebovalo na toaletu, a rozhovor tak byl na několik minut přerušen. Dítě přitom po návratu na místo nahrávání plynule navázalo tam, kde byl krátce předtím rozhovor přerušen. Pauza tedy rozhovor nijak neovlivnila, a nevnímáme ji tedy jako důležitou pro interpretaci výsledků.

---

<sup>63</sup> Časový odstup mezi pilotní sondou a první sondou vznikl částečně záměrně, aby u *dítěte 1* nedošlo k zapamatování si a zautomatizování zadání, částečně náhodou z důvodu rozdílných časových možností mých a dětí, respektive jejich rodičů.

<sup>64</sup> To se skutečně podařilo. Respondentky během rozhovoru na diktafon a na to, že jsou nahrávány, často zapomněly. Některé během rozhovoru nahrávací zařízení či nahrávání jako takové tematizovaly, nikdy se však vůči němu nevyjádřily nesouhlasně ani se na toto téma nekoncentrovaly tak dlouho, aby to narušilo plynutí rozhovoru.

<sup>65</sup> To, jak se ukázalo, poskytlo respondentkám pravděpodobně dostatek motivace k tomu, aby spolupracovaly. Některé z nich se potom i několik týdnů po ukončení sond ptaly, zda je domácí úkol již hotový nebo jestli je potřeba ještě s něčím pomoci.

Průběh a okolnosti jednotlivých rozhovorů jsou blíže popsány v části 4.5 a dále.

#### 4.3.1 Rodičovský dotazník a diagnostika schopností dítěte

Po podepsání informovaného souhlasu a seznámení rodičů se všemi potřebnými okolnostmi výzkumu bylo rodičům položeno několik otázek z již zmíněného rodičovského dotazníku<sup>66</sup>, jehož úkolem bylo nastínit průběh osvojování jazyka u jednotlivých respondentek. Dotazník byl rozdělen do několika částí, nazvaných (a) základní údaje, (b) řečový, psychický a sociální vývoj dítěte, (c) dítě a média a (d) schopnosti dítěte.

První část dotazníku nám poskytuje informace o přesném věku dítěte, jeho mateřštině či potenciálním setkáváním se s jinými jazyky, např. jestli je dítě bilingvní, má v širším rodinném kruhu někoho, kdo na něj mluví cizím jazykem, či pokud se v rámci volnočasových aktivit nějaký cizí jazyk učí nebo učilo.

Druhá část dotazníku zahrnuje otázky týkající se sourozenců, navštěvování mateřské školy a udržování vztahu s vrstevníky. Pomocí jednoduchých opozic, např. komunikativní vs. mlčenlivé, je popsán základní charakter dítěte<sup>67</sup>. Dále jsou zde rodičům kladeny otázky ohledně řečového vývoje dítěte, tj. zda vykazoval nějaké nápadné rysy, jestli dítě trpí nějakou řečovou poruchou a jestli navštěvuje či někdy v minulosti navštěvovalo logopeda. Součástí druhé části jsou i dvě otázky, jejichž cílem je zjistit, zda bylo někdy ve svém životě dítě vystaveno velké změně či psychickému tlaku, jako je např. dlouhodobá hospitalizace, dlouhodobé odloučení od jednoho z rodičů, závažná rodinná situace, stěhování do jiného města apod., které by se na jeho vývoji mohly odrazit.

Třetí část odráží výsledky výzkumů a pozorování v oblasti osvojování jazyka i obecného psychického vývoje dětí, které se zmiňují právě o vlivu médií<sup>68</sup>. Jednotlivé otázky zjišťují postoje dětí ke čtení, knihám a vyprávěným příběhům, k televizi a tabletům či mobilním telefonům.

---

<sup>66</sup> Tento dotazník byl vytvořen přímo pro potřeby zde popsaného výzkumu. Jednotlivé části dotazníku se orientují podle aspektů důležitých pro jazykový, sociální i psychický vývoj dítěte (podle Šebesta 2005).

<sup>67</sup> Při tomto popisu je brán ohled na to, že se chování dítěte stejně jako obecně chování jednotlivých dospělých vždy přizpůsobuje konkrétní situaci, tj. např. že je před cizími lidmi spíše zdrženlivé a stydlivé. Cílem otázky je zjistit jeho povahové rysy, které se projevují ve chvíli, kdy se dítě cítí dobře a uvolněně, např. mezi svými rodinnými příslušníky nebo známými vrstevníky a přáteli.

<sup>68</sup> Srov. například Šebesta (2005, především str. 53-56).



Poslední část rodičovského dotazníku se zaměřuje na schopnosti dětí. Všechny naše respondentky se v únoru 2016 zúčastnily zápisu do školy<sup>69</sup>, čehož jsme se rozhodli využít jako důležitého ukazatele schopností dítěte. Kromě toho, jestli bylo dítě přijato k povinné školní docházce nebo mu byl doporučen odklad, popisovali rodiče (často za aktivní asistence dětí) jejich schopnosti v oblasti čtení, psaní a počítání, tj. zda již dokážou číst souvislá slova, sčítat jednociferná čísla apod. Poslední otázku této části představovala informace o lateralizaci dítěte, resp. zda je dítě pravák či levák. Důraz u této otázky přitom není kladen na to, kterou rukou dítě píše, nýbrž na dva jiné aspekty: jestli, resp. kdy se u dítěte lateralizace projevila a ustálila a jestli probíhala bez cizího zásahu (tj. že se nejedná např. o tzv. přeuceného leváka).

Realizace výzkumu pomocí rodičovského dotazníku měla podobu řízeného rozhovoru s matkami respondentek. Děti byly u rozhovoru zpravidla přítomny a často do něj z vlastní vůle zasahovaly, tj. pokoušely se některé otázky zodpovídat samy nebo doplňovaly odpovědi matek. Vzhledem k tomu byla této části výzkumu ponechána uvolněná forma, která nesvazovala matky ani děti příliš konkrétními otázkami, ale spíše je přivedla k danému tématu a nechala je o něm volně hovořit. Zároveň byl brán ohled na to, abychom měli pro potřeby výzkumu k dispozici o všech respondentkách údaje, které si tematicky vzájemně odpovídají, a dají se tak vzájemně srovnávat. Odpovědi byly zaznamenávány formou poznámek do osnovy vypracované pro vedení rodičovského dotazníku. Tato osnova je k nahlédnutí v příloze práce.

Diagnostika jednotlivých dětí bude dána do souvislosti s nasbíranými daty z jednotlivých sond, které jsou podrobně popsány v části 4.5.1.

#### **4.4 Baterie otázek pro dítě**

Dříve než se podíváme na výsledky jednotlivých dětí a pokusíme se je interpretovat, popíšeme podrobně baterii otázek sestavenou pro účely našeho výzkumu. Jak již bylo zmíněno v části 4.1, metodologie byla nejprve vyzkoušena pilotní sondou, která proběhla u dítěte D1. Po drobných úpravách baterie následovaly první a druhá sonda u všech dětí. K odstupům mezi jednotlivými sondami viz část 4.1 či části níže, které popisují podrobný průběh a výsledky u jednotlivých dětí. Všechny respondentky se v rámci sond setkaly se stejnými lexémy (pořadí se u nich však může lišit) – polysémnní lexémy, které se vyskytly v pilotní sondě, byly později zařazeny i do sond prováděných u ostatních dětí.

---

<sup>69</sup> Bližší informace k zápisu do 1. ročníku základních škol, včetně výčtu dovedností, které by dítě před vstupem do školy mělo ovládat, jsou k nahlédnutí na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (<http://www.msmt.cz>)

Na začátku každé sondy jsme zařadili několik substantivních a adjektivních lexémů, jejichž význam měly děti vysvětlit (zadání úkolu tedy znělo *Co znamená ...?*). Těchto pět lexémů zahrnovalo substance (tj. substantiva, např. *kočka, doktor, tulipán, sýr, oblečení* aj.) vlastnosti (adjektiva, např. *makový, český, kapesní, jednoduchý* aj.) a činnosti (tj. verbální či dějová substantiva, např. *smích, křik*).<sup>70</sup> Účelem tohoto úkolu bylo především děti sensibilizovat na problematiku lexému a významu a vyzkoušet, případně prohloubit jejich soustředění. Jak uvidíme dále, děti odpovídaly na tyto otázky většinou velmi stručně, přičemž míra stručnosti byla individuální. U substancí a vlastností se držely hyperonyma či nějakého výrazného rysu, činnosti vysvětlovaly příslušným slovesem anebo je předváděly. V tomto oddílu sondy polysémie (také homonymie a víceznačnost, viz dále) nehrála výraznou roli, respondentky přenesené významy zmiňovaly jen velmi vzácně. Tuto první část sondy jsme se pokoušely držet relativně krátkou, aby respondentky příliš neunavila a ony nezačaly ztrácet pozornost. Na případné nejasné odpovědi dětí nebylo reagováno nijak negativně, do jejich promluv nebylo zasahováno. V případě, že respondentky nebyly schopné význam lexému vysvětlit, byly ujištěny, že to nevádí a rozhovor pokračoval dál. V tomto oddílu sond se objevily lexémy: *doktor, les, kniha, kočka, král, medvěd, nábytek, oblečení, pastelka, pokoj, ředitel, slovo, sýr, tulipán, anglický, český, jednoduchý, kapesní, makový / tvarohový, nesympatický, prospěšný, čtení, jekot, křik* a *smích*. Z důvodů uvedených výše, tedy že tato část baterie měla sloužit pouze jako usnadnění vstupu do tématu a děti příliš nevyčerpat, byly u některých respondentek některé lexémy (vybrané náhodně) vynechány.

Druhá a rozsáhlejší část sondy se již plně zaměřovala na polysémní výrazy. I zde byly použité lexémy rozděleny na substance, vlastnosti a činnosti. Během zadání dostaly děti nejprve pokyn, aby u daného lexému řekly, co *všechno* by mohl znamenat (bylo jim tedy naznačeno, že lexém nemusí mít jen jeden význam). Po uvedeném významu (či uvedených významech) byly pomocí slovních spojení, případně větných konstrukcí vedeny k dalším možným významům.<sup>71</sup> K některým lexémům byly navíc připojena i vybraná idiomatická slovní spojení (např. u lexému *čistý* spojení *čisté svědomí* nebo *vzduch je čistý* ve smyslu „nehrozí

---

<sup>70</sup> Konkrétní lexémy pro tuto i pro další části byly vybrány na základě vlastního jazykového povědomí podpořeného častou interakcí mezi mnou a dítětem I. Fakt, že se některé lexémy či jejich jednotlivé významy mohou jevit jako pro děti předškolního věku složité, podle nás nepředstavuje pro výzkum velký problém. Cílem výzkumu bylo pozorovat porozumění těmto výrazům, a to i za předpokladu, že děti dané slovo či konstrukci nikdy neslyšely a významem si proto nejsou jisty. V mnoha případech respondentky využívaly během uvažování o možném významu vlastní jazykovou kreativitu.

<sup>71</sup> Respondentky byly k významu naváděny postupně. U lexému *křídlo* a jeho významu „druh klavíru“, u něhož se jedná o metaforický přenos významu na základě vnější podobnosti, bylo respondentkám „napovězeno“ nejprve větou *V místnosti stálo černé křídlo*. Později touto větou rozšířenou o další informaci *V místnosti stálo černé křídlo a někdo na něj hrál*.

nebezpečí“<sup>72</sup>). Významy jednotlivých lexémů byly převzaty, respektive vybrány z digitalizovaných verzí SSČ a SSJČ (součást *Internetové jazykové příručky*, viz seznam použité literatury) – výběr významů i příkladů byl následně poupraven vzhledem k respondentkám (jejich věku, předpokládaných znalostech o světě apod.). U některých lexémů byly v rámci snahy, aby respondentky případ polysémie blíže vysvětlily, použity také nesprávné příklady (např. *ruka stolu* místo *noha stolu*) či homonymie (*líčit* ve smyslu popisovat či upravovat ličidlem vs. *líčit pasti*). V tomto díle sondy se objevily lexémy: *bratr*, *hlava*, *křídlo*, *kuře*, *pes*, *ruka*, *sestra*, *černý*, *čistý*, *dobrý*, *hrubý*, *jemný*, *pravý*, *líčit*, *přeskočit* a *zavěsit*. Všechny tři respondentky se v rámci dvou (u *dítěte* I tří) sond setkaly se všemi uvedenými polysémními lexémy.

Nyní se podíváme blíže na vybrané významy lexémů a příkladové věty, které se objevily v baterii během zadávání úkolu, respektive snah o upřesnění odpovědí. Ve výše uvedeném abecedním srovnání lexému se na prvním místě objevuje lexém *bratr*. U tohoto lexému jsme jako primární význam chápali po vzoru SSČ a SSJČ<sup>73</sup> „mužský sourozenec“ a jeho metaforické přenesení v konstrukcích typu *je jako můj bratr*, *naši slovanští bratři* apod. Tento lexém se v zadání objevoval bezprostředně po lexému *sestra* (k tomu viz níže). Některé příkladové konstrukce tedy obsahovaly oba tyto lexémy (např. *Všichni lidé jsou si bratry a sestrami*.). U lexému *hlava* byl vybrán primární „část (lidského) těla“ a dva (metonymicky) přenesené významy (příkladové věty zněly *Hledáme chytré hlavy*. a *Hlava státu promluvila při znovuotevření rekonstruovaného kostela*.).<sup>74</sup> U slova *křídlo* byl sledován primární význam „létací ústrojí ptáků a hmyzu“, metaforický přenos na základě vnější podobnosti a funkce (např. *křídlo letadla*) a metaforický přenos na základě vnější podobnosti (*křídlo* v již výše zmíněném významu „druh klavíru“). K tomuto lexému byly přidány ještě dvě idiomatické konstrukce, a to *narostla mu křídla* (ve smyslu „nabýt odvahy“) a *přistříhnout někomu křídla* (ve smyslu „omezit něčí rozlet/svobodu“). U lexému *kuře* jsme počítali s primárním významem „mládě kura“ – jak ve slovníkových příkladech, tak v odpovědích respondentek (viz dále) pod tuto definici významu spadá jak mládě kura v podobě živého zvířete, tak jako pokrm (*grilované* či *pečené kuře* apod.). V souvislosti s tímto lexémem jsme se ptali na polysémní formu *kuřátko*, respektive *kuřátka* („zdrobnělina ke *kuře*“ a „houba“), kterou ve slovníkovém záznamu uvádí SSČ. Zároveň byla respondentkám zadána příkladová

<sup>72</sup> Podle digitalizované verze SSČ a SSJČ, které jsou součástí *Internetové jazykové příručky*.

<sup>73</sup> Z těchto slovníků, respektive z jejich digitalizovaných verzí pocházejí také citace významů v tomto odstavci.

<sup>74</sup> Konkrétní podoba konstrukcí může u jednotlivých respondentek variovat, vždy je však dodržen základní význam, respektive zachován zkoumaný prvek či víceznačnost.

konstrukce *ty seš ale kuře*, jejíž význam se měly pokusit odvodit (na základě metaforického přenosu). V zadání se také objevil lexém *pes* s primárním významem „šelma ochočená k hlídání, lovu“. Příkladovými konstrukcemi jsme se pokoušeli postihnout významy „samec psovitě šelmy“, resp. napětí mezi genericky užívaným maskulinem a odrážením pohlaví zvířete, a dále přenesené významy v konstrukcích *být na někoho jako pes* („bezohledný, krutý“) a *Je počasí, že by ani psa nevyhnal.* („špatné počasí“). U primárního významu lexému *ruka* se vybrané slovníky mírně rozcházejí, zatímco SSČ uvádí na prvním místě „lidská horní končetina, paže“ a teprve jako následující význam „její nejdolejší část s prsty“, SSJČ spojuje oba tyto významy do jednoho záznamu („nejdolejší část horní končetiny (s prsty) ... celá lidská horní končetina, paže“). V tomto případě jsme v zadání tuto nuanci nezachytili a pozorovali na základě příkladové věty *Můj kamarád Adam má hrozně velké ruce.*, pro který z primárních významů se respondentky rozhodnou. Dále jsme, podobně jako u lexému *hlava*, zkoumali porozumění příkladové větě s metonymickým přenosem *Hledáme šikovní ruce.* Další uvedené příklady u lexému *ruka* byly následující konstrukce: *Šel po mé pravé ruce. Na zloděje přece jen dosáhla ruka zákona.* a *Včera se nám podlomila ruka stolu a všechno z něj popadalo na zem a rozbilo se.* Posledním zkoumaným lexémem bylo slovo *sestra*, v zadání uvedený záměrně vždy bezprostředně před lexémem *bratr* (viz některé příkladové věty u toho lexému). Kromě primárního významu „ženský sourozenec“ a výše uvedených příkladů byly respondentky tážány na význam slovního spojení *vrchní sestra* a polysémnní výraz *sestřička* („zdrobnělina od sestry – ženského sourozence“ nebo *zdravotní sestřička*). Tímto výčtem jsme postihli všechny zkoumané polysémnní označení substancí, které se objevily v baterii otázek.

Počítáme-li všechny provedené sondy, objevilo se v baterii celkem šest adjektiv označujících vlastnosti. Prvním lexémem ve výše uvedeném seznamu je lexém *dobrý*, u něhož jsme se zaměřili především na drobné nuance mezi jednotlivými významy (subjektivní či mravní hodnota, správnost) a na to, jak je chápou respondentky. Jako příklady byla uvedena slovní spojení *dobrý přítel* („čestný, loajální apod.“), *dobré jídlo* („chutné, kvalitní jídlo“), *dobré zprávy* („příznivé zprávy“), *dobré zaměstnání* („zaměstnání s určitou sociální prestiží“) a konstrukce *být dobrý k lidem i ke zvířatům* („chovat se mravně, slušně“), *být v něčem dobrý* („dosahovat v nějaké schopnosti vysoké úrovně“) a *Když to nepůjde po dobrém, tak to půjde po zlém.* U lexému *černý* uváděly respondentky shodně s primárními významy obou vybraných slovníků význam barvy (tj. „temný, mající barvu sazí“, např. *černá školní tabule, černé nebe* apod.), byť se pro ně popsání barvy pouze verbálně ukázalo v některých případech

složité (viz dále). Další vybrané významy byly „smutný, chmurný“ (*Má dneska špatnou náladu a samé černé myšlenky. Odpověď Vidím to černě. na otázku Půjdeš dneska odpoledne ven?*), „špatný, zlý“ (*Ukradl v obchodě bonbony a má z toho černé svědomí.*)<sup>75</sup> a „nelegální, tajný“ (*černý trh, černý pasažér*). Poté následovalo slovo *čistý*, u nějž jsme jako primární významu chápali po vzoru SSČ a SSJČ „jsoucí bez špíny, bez skvrn“ (oba slovníky uvádějí v definici také antonymum *špinavý*), jako např. ve větě *Maminka mi vyprala mé oblíbené tričko, takže už ho mám čisté*. Dále jsme jako příkladovou větu uváděli respondentkám konstrukci *Domácí úkol už mám hotový, teď už ho jen musím přepsat načisto*. (tj. krasopisem, bez chyb a škrtní), *Už můžeš přijít, vzduch je čistý*. („nehrozí nebezpečí“) a *Nikdy nelhal a má čisté svědomí*. K adjektivu *hrubý* uvádějí oba slovníky jako primárním význam „mající povrch na dotek nerovný, drsný“ (příkladové slovní spojení *hrubý povrch*), k němuž je přidán ještě sémém „obsahující větší kousky“ (*hrubá mouka*). Dále jsme brali v úvahu význam, který slovníky uvádějí na druhém místě, tj. „nezdvořilý, neslušný, surový“ (*hrubé chování*). Dalším zkoumaným lexémem bylo slovo *jemný*, u jehož primárního významu se SSČ („skládající se z malých, drobných částíček“) a SSJČ („mající povrch na dotek rovný“) rozcházejí. Do našeho výzkumu byly zařazeny oba tyto významy a k tomu další významy přenesené *mít jemný hmat / být jemný pozorovatel* („vytříbená schopnost“), *jemné vlasy* („na dotyk hebký“), *jemná voňavka* („kvalitní, vybraný“) a *jemné chování* („mírný, ušlechtilý, uhlazený“). Posledním lexémem označující vlastnost byl lexém *pravý*, u toho jsme jako primární význam chápali „jsoucí na opačné straně těla, než je srdce“ (*pravá ruka*), metaforický přenos slovního spojení *pravá ruka* ve významu „pomocník“ (*V kuchyni je tatínek mamčinina pravá ruka.*) a „mající příslušné vlastnosti v plné míře“ (*pravé zlato*).

Lexémy označující činnosti se v baterii objevily tři. V prvním případě se jednalo o sloveso *líčit*, u nějž jsme – jak již bylo naznačeno výše – pracovali s dvěma významy „popisovat s cit. zabarvením“ a „upravovat líčidlem“. V souvislosti s tímto slovem byl také zmíněn homonymní lexém *líčit* ve smyslu „klást léčky, nástrahy“ a sledována, zda či nakolik spolu podle respondentek tyto dva lexémy významově souvisejí. Druhým zařazeným polysémním slovesem bylo slovo *přeskočit*, u nějž jsme pracovali s primárním významem „skokem se dostat přes něco“, respektive „skokem změnit místo“ (*přeskočit z loďky na břeh*). Další významy, které jsme zkoumali, byly „rychle, jako skokem se dostat“ (*přeskočila jiskra*), „změnit téma činnosti, hovoru apod.“ (*přeskočit ve vyprávění do minulosti*), „vynechat“

<sup>75</sup> Podobně jako u výše uvedeného příkladu u lexému *křídlo* byla tato věta formulována postupně (nejdříve *Má černé svědomí.*, později *Ukradl v obchodě bonbony a má z toho černé svědomí.*).

(*přeskočit kapitolu v knize*) a „přeskočit, změnit výšku nebo sílu (o hlase)“ (*přeskočil mu hlas*). Do baterie jsme zařadili také konstrukce *tobě snad přeskočilo* („mluvit nesmysly, chovat se hloupě“) a přísloví *Neříkej hop, dokud nepřeskočíš*. Třetí lexém označující činnost byl lexém *zavěsit*, u nějž jsme se zaměřili na významy „upevnit tak, aby to viselo, pověsit“ (*Maminka zavěsila ten nový obraz přímo nad televizi.*) a „položít telefonní sluchátkem“, případně tímto úkonem „ukončit telefonní hovor“ (*Řekla našťvaně čau a zavěsila telefon.*).

Uvedené vybrané významy lexémů jsou takové, na které jsme se respondentek v průběhu rozhovoru doptávali, pokud je samy neuvedly, a sledovali, jak výrazu rozumí, popřípadě jak se mu pokoušejí porozumět.

Na závěr baterie bylo zařazeno několik samostatných syntaktických konstrukcí a frazémů, v nichž se objevují víceznačnost<sup>76</sup> (*Adam dlouho sledoval Anežčinu fotografii. / Tatínek se dlouze díval na maminčin obraz. aj.*) či metaforický přenos (typicky personifikace), např. *Neštěstí nechodí po horách. Čas letí. Recept říká, že máme přidat dvě lžíce mouky. Kniha vypráví o zlém drakovi. Babičce se stále honila hlavou maminčina slova.* a další.. Specifickým případem v této části byl výraz *[dát si] ruku na srdce*, kdy je myšleno přiložit dlaň ke kůžina levé straně hrudi, tedy na místě, pod nímž se nachází srdce. Zde byly respondentky požádány, aby se pokusily vysvětlit význam či možnou interpretaci konstrukce, například pomocí jejího přeformulování. V některých případech následovala ještě doplňující otázka (např. proč je těžké konstrukci interpretovat, čím je konstrukce zvláštní – s ohledem na personifikace, konkrétně na kombinaci abstraktního substantiva a konkrétního, většinou k živým bytostem vztahovaného slovesa apod.)

Pracovali jsme s počáteční hypotézou, že při vysvětlování polysémních výrazů se budou respondentky nejčastěji opírat o jim známé výrazy (předpokládali jsme, že to budou převážně významy primární, tj. většinou uváděné ve slovnících na prvním místě), že pro ně (po Lakoffově vzoru, viz výše) metaforické či metonymické přenosy budou srozumitelné, ale v některých případech je budou používat (příp. jim rozumět) nevědomě, s větší či menší pomocí ale budou u vybraných lexémů schopny vysvětlit princip přenosu u konkrétního lexému.

---

<sup>76</sup> Rozlišujeme mezi polysémií a víceznačností. K definici polysémie viz výše (část 3.2), o víceznačnosti mluvíme v souvislosti se syntaktickými konstrukcemi a frazémy, kdy je možné vícero interpretací, přičemž bez širšího kontextu není možné jednoznačně určit, která z nich je správná či pravdivá. K širší definici víceznačnosti srov. *Nový encyklopedický slovník češtiny* (online).

Jak vypadaly odpovědi respondentek na jednotlivé dotazy, respektive jak vypadaly sondy u jednotlivých respondentek, bude popsáno v následujících částech práce. Transkripty jednotlivých rozhovorů jsou připojeny v příloze práce.

#### **4.5 Výsledky jednotlivých dětí**

V této části práce budou blíže představeny jednotlivé respondentky, které se výzkumu účastnily. Nejprve budou u každého dítěte komentovány údaje získané prostřednictvím rodičovského dotazníku, poté bude popsán konkrétní průběh sond u daného dítěte.

##### **4.5.1 Dítě 1**

Jak jsme již krátce zmínili výše (část 4.1), u *dítěte 1* byly provedeny celkem tři sondy – kromě dvou základních sond, kterými prošly i *děti 2* a *3*, ještě sonda pilotní, jejímž úkolem bylo vyzkoušet funkčnost baterie otázek v praxi.<sup>77</sup>

Mateřským jazykem *dítěte 1* je čeština, dítě není bilingvní a není v pravidelném kontaktu s žádnými cizími jazyky. Mateřskou školu navštěvovalo dítě od zhruba 2 let a 11 měsíců do 6 let a 10 měsíců. Ve školním roce 2014/2015 navštěvovalo v rámci MŠ výuku angličtiny, z níž si pamatuje některá slovíčka či jednoduché výrazy (např. výrazy pro označení zvířat, pozdrav)<sup>78</sup>. Udržuje velmi dobré vztahy se svými vrstevníky, se staršími dětmi, např. s příbuznými, i s dospělými. Nemá sourozence. Co se týče základních povahových rysů, jeví se *dítě 1* jako otevřené, přátelské, radostné a komunikativní.

Dle údajů poskytnutých matkou dítěte začalo *dítě 1* mluvit zhruba ve 2 letech a hovořilo rovnou ve slovních spojeních, tj. jako by přeskočilo jednoslovnou fázi svého řečového vývoje. Dítě nevykazovalo v průběhu svého řečového vývoje žádné zvláštnosti a nebylo během svého života vystaveno žádnému výraznému psychickému tlaku ani nezažilo nucené dlouhodobé odloučení od svých nejbližších. Nebyla u něj doposud zjištěna žádná porucha učení, netrpí poruchami sluchu, zraku ani mluvidel. V průběhu svého řečového vývoje mělo dítě problémy s výslovností některých hlásek (r, ř, s, š, c, z), které se podařilo odstranit krátkodobou logopedickou terapií (ta byla v době výzkumu již ukončena). *Dítě 1* je pravák s rozpoznatelnou lateralizací od zhruba 2 let, kdy začalo brát do ruky lžičku, tužku apod.

---

<sup>77</sup> Dítě tedy prošlo celkem třemi sondami. V analýze rozhovorů s dítětem jsou zahrnuty lexémy a konstrukce objevující se ve všech sondách, tedy i v té pilotní. Díky tomu se u dítěte objevuje největší počet lexémů, jež se objevily v první části sond. Počet polysémních lexémů a konstrukcí je však u všech respondentek stejný.

<sup>78</sup> Tuto skutečnost dítě, jež bylo u rozhovoru s matkou přítomné, z vlastní vůle dokázalo vyjmenováním několika slovíček.

Respondentka je zvyklá na pravidelné čtení s rodiči a ráda si na základě čtených příběhů vymýšlí příběhy vlastní. Vlastní dětský interaktivní tablet s výukovými programy odpovídajícími jejímu věku (např. hry, které pomáhají dětem naučit se počítat slabiky ve slově či je poučují o bezpečnosti na silnici apod.). Rozpozná i zapíše číslice i písmena (především velká tiskací), umí napsat své jméno i jména několika svých rodinných příslušníků, dokáže sčítat s pomocí prstů na ruce. Denně stráví v průměru 1 hodinu či méně sledováním televize, především pohádek či jiných dětských programů. V únoru 2016 prošlo *dítě 1* zápisem do základní školy, v září 2016 řádně započalo školní docházku.<sup>79</sup>

#### 4.5.1.1 Dítě 1 – průběh rozhovorů a individuální výsledky

Jak již bylo zmíněno výše, u *dítěte 1* byl výzkum proveden celkem třikrát: pilotní sonda (duben 2016, věk dítěte 6,4<sup>80</sup>), první výzkum (červen 2016, věk dítěte 6,6) a druhý výzkum (srpen 2016, věk dítěte 6,10). Jeden rozhovor s dítětem trval průměrně 27 minut. Dítě vykazovalo velkou motivaci ke spolupráci, často používalo výraznou gestikulaci, během rozhovoru vstávalo za účelem předvedení některých výrazů či jevů a vymýšlelo příběhy.<sup>81</sup> Jako příklad jazykové kreativity dítěte uvedeme příklad z první části baterie pilotní sondy, kdy bylo dítě požádáno o vysvětlení významu slova *oblečení*.<sup>82</sup> Jak uvidíme, pojala respondentka daný lexém jako skupinu, kterou rozřadila do tří subkategorií (spodní, vrchní a povrchní).

Y: əhm a věděla bys co to je **oblečení**?

D1: oblečení tak to je to co máme na sobě [nádech] əv máme to na sobě [hlasitý nádech] a je to (.) a əjsou několik druhů buď je **spodní prádlo** [nádech] **vrchní** právo **PRÁDLO** <[smích]>

Y: <[smích]>

D1: a pə úplně **povrchní prádlo**

Y: əhm a co je třeba úplně povrchní prádlo?

D1: bunda šustákový kalhoty gumový kalhoty gumová bunda

Y: əhm

---

<sup>79</sup> O požadavcích u zápisu viz výše.

<sup>80</sup> Věk dětí je udáván s přesností na měsíce ve formátu rok, měsíc.

<sup>81</sup> Vzhledem k pravidelné interakci s respondentkou víme, že se u ní projevuje velká míra jazykové kreativity i mimo tyto rozhovory.

<sup>82</sup> Y v transkriptu označuje výpovědi autorky práce, tj. vedoucí rozhovoru, D1 značí odpovědi *dítěte 1*. K pravidlům transkripce viz výše.



D1: a nějaký takovýdle [nádech] gumový anebo šustákový Věci

U lexémů označujících substance v první části baterie otázek (k teoretickému popisu oddílu viz výše) používalo *dítě 1* k popisu významu slov nejrůznější způsoby – hyperonyma, hyponyma a části, z nichž se případné konkrétum skládá, popis vzhledu (např. barvy, tvaru) či funkce, případně činnosti, kterou substance vykonává.

Jako příklad pro popis významu pomocí hyperonyma si uveďme následující příklady (kompletní rozhovory viz v transkriptech v příloze práce).

Y: hm (..) a věděla bys třeba co to je **tulipán**?

D1: tulipán [hlasitý nádech] tak to je taková **kytka** která má takovýdle je to jako **skupina trojúhelníků** (..) a zə a má to a je to nikdy a má to **různý barvy**

*Dítě 1* zde explicitně zmiňuje hyperonymum lexému *tulipán* (tj. *kytka*). Zároveň připojuje popis vzhledu, a to konkrétně tvaru (spojení *skupina trojúhelníků* pravděpodobně odkazuje na způsob, jak děti tulipány kreslí). Krátce komentuje také barvu.

Další použití hyperonyma můžeme sledovat například u popisu významu slova *medvěd*, u něhož dítě doplňuje také činnost vnímanou jako charakteristickou (která v tomto případě souzní s etymologií slova) a místo přirozeného výskytu zvířete.

Y: əhm a víš co to je **medvěd**?

D1: medvěd tak to je takový **zvíře** který bere to který jí **med** a žije **v lese**

Stejně strategie se dítě drželo i při vysvětlení lexému *kočka* („zvíře, který loví myši“).

U lexému *pokoj* bylo zkombinováno hyperonymum s popisem funkce. Zároveň bylo naznačeno, jak respondentka označované vnímá v souvislosti s uživateli označovaného. Odpověď můžeme do jisté míry interpretovat tak, že dítě lexému *pokoj* rozumí stejně jako slovnímu spojení *dětský pokoj*, a proto na závěr odpovědi dodává komentář, který by se dal interpretovat tak, že místnosti pro dospělé se říká *ložnice*. Na tomto místě je vhodné

podotknout, že bychom slova *pokoj* a *místnost* mohli také vnímat jako synonyma, a jednalo by se tak o jediné vysvětlení pomocí synonyma, které v této části sondy dítě využilo. Přidržíme se ale však definic použitých slovníků (tj. SSČ a SSJČ), které *místnost* shodně definují jako „uzavřený prostor ve stavení“. Oproti tomu pokoj popisují jako druh místnosti („obytná místnost“. Zdá se, že odpověď respondentky s tímto souzní, tedy že lexém *místnost* chápe jako hyperonymum vzhledem ke slovům *pokoj* (příp. *dětský pokoj*) a *ložnice*.

Y: əhm a řekla bys mi co to je **pokoj**?

D1: pokoj? to je **pro děti nebo pro dospělý** prostě əm taková **místnost** a v ní tře a v ní **spíš** a tak a **hraješ si** (.) a **dospělý** maj **ložnici**

Naopak pouze hyponym, bez kombinace s jinou možností, se respondentka držela při popisu významu lexému *nábytek*.<sup>83</sup>

Y: əm víš co to je **nábytek**?

D1: nábytek? tak to je to jsou ə to je to ə máme třeba jako **postel skříňky police** a tak

U lexému *pastelka* kombinovalo dítě při vysvětlování významu popis vzhledu a činnosti, kterou v tomto případě s předmětem dělá její uživatel. Paradoxně se však nejedná o kreslení či psaní, tedy činnost, kterou bychom mohli vnímat jako primární, nýbrž o ořezávání, tedy o činnost, pomocí níž zachováváme pastelku funkční. Podobně jako u lexému *tulipán* (viz výše), komentuje respondentka barvu – oproti tomuto příkladu zde ovšem chybí použití nějakého nadřazeného pojmu (psací či kreslicí potřeba apod.)

Y: əhm aa věděla bys co to je **pastelka**?

D1: pastelka? tak to je [nádech] taková **tyčka** má to **špičku ořezává se to** a má to **různý barvy**

---

<sup>83</sup> Na tomto místě je však třeba poznamenat, že je tato skutečnost ovlivněna i samotným lexémem. (Ne každý lexém, který se objevil v baterii je možné použít jako hyperonym, respektive jej vysvětlit pomocí hyponym.)

Velmi podobnou strategii zvolilo dítě i při vysvětlování významu lexému *kniha*. Začíná popisem vzhledu a činnosti, kterou s označovaným předmětem můžeme provádět (otevírat, zavírat, číst si) – podobně jako u *pastelky* uvádí jako první činnosti, které bychom pravděpodobně neoznačili za prototypické (otevírat, zavírat knihu vs. číst si v knize). Výklad završuje popisem obsahu, toho, co se v knize nachází (písmenka, obrázky).

Y: əhm (..) a věděla bys co to je kniha?

D1: kniha [nádech] tak to je to takovej **čtverec** kterej se **zavírá a otevírá** [nádech] a (..) a **čteme si** v něm a sou v něm **hodně písmenek** za sebou

Y: əhm

D1: a některý někdy tam sou i **obrázky** dyž je to pro děti ale pro dospěláky tam sou jenom takový m šedý nebo nějaký málo obrázků v kni<hách>

Na něco, co bychom mohli označit jako obsah, se dítě soustředilo i při popisu lexému *les*, který popisuje podle jeho částí („les je taková skupina stromů a žijou tam některá plachá zvířata“).

Aspekt činnosti zmiňovala respondentka také u dvou dalších lexémů *sýr* a *jídlo*. U prvního zmíněného použila spojení vlastnosti a činnosti, kterou bychom zde mohli chápat také jako implicitní hyperonymum (zmiňuje negativní formu slovesa *jíst*, předkládáme, že je jí tedy jasné, že se jedná o jídlo / potravinu). U druhého zmíněného lexému použila k vysvětlení odpovídající sloveso *jíst* a přidala dodala dělení pojmu na subkategorie podle vlastnosti (opozice zdravé vs. nezdravé). Oba tyto lexémy se objevily v jedné sondě, v rozestupu 8 jiných lexémů. Respondentka však nekomentovala jejich možný vztah (např. že by *sýr* udala jako příklad *jídla* apod.) Jinou tendenci uvidíme např. u lexému *makový* (viz níže).

Y: (..) tak první slovo (..) əm **sýr**

D1: sýr je (..) taková věc která **je zdravá** jen když se **nejí** tak moc

Y: əhm supr (..) a víš co to je **jídlo**?

D1: jídlo? tak to jíme [nádech] a jídlo ještě je to že když ho jíme [nádech] taak [nádech] některé jídlo je **zdravé** některé **ne** ale to nezdravé si nedáváme tak moc

U substantiv označujících lidská povolání (doktor, ředitel), vysvětlovala respondentka význam kombinací vysvětlení, že se jedná o člověka („pán nebo paní“, viz transkripty), a popisu jeho činnosti (např. „ošetřuje lidi“). Výjimkou se zde zdá být lexém *král*, jehož význam respondentka vysvětlila kombinací činnosti a místa, kde činnost vykonává, dodává také časové adverbium *dřív*. Ze získaných dat bohužel nemůžeme jasně vyvodit, zda je pro respondentku lexém *král* významově srovnatelný s lexémy označujícími lidská povolání.

Y: əhm (..) aa řekla bys mi co to je nebo kdo to je **král**?

D1: král? tak ten [nádech] tak to je ten kdooo (..) kterej to (..) **vládl dřív** tady fə té **v této zemi** nebo fə nějaké zemi a a to měl **hraT** [žvýká]

V respondentčině vysvětlení lexému *ředitel* můžeme navíc sledovat morfologickou zvláštnost, případ, kdy došlo k nesprávné slovesné flexi (tvar *vymysluje* místo *vymýšlí*). Vezmeme-li však v úvahu celkový respondentčin projev, jedná se pravděpodobně o náhodnou chybu způsobenou rychlým mluvením. V této ukázce z transkriptu je také přítomna problematika přechylování, kdy respondentka na zadání *ředitel* reaguje uvedením obou pohlaví, později však upřesní, že existuje podoba slova, která označuje ženu (*ředitelka*). Rysem respondentčina odpovídání na zadání lexémů označujících lidi je také reakce pomocí slov typických spíše pro oslovování (*pán / paní*), namísto *muž / žena*. Nemáme však dostatečné množství dat, abychom z toho mohli vyvozovat závěry. Může se také jednat pouze o individuální rys (idiosynkrazii), kterou mohlo dítě převzít od nějaké blízké osoby (od rodičů, od vrstevníků v mateřské škole apod.)

Y: jo? a řekla bys mi co to znamená **ředitel**?

D1: jako **školní** nebo nějak prostě

Y: no prostě ředitel

D1: ředitel je takovej **pán nebo pani** a oni (..) oni se **staraj** o ty věci že ve školce se staraj o to abysme tam měli hračky tak a hlavně aby se vybudoval vždycky ten jeden součástí toho stavení je ředitel že to i **vymysluje** a takle

Y: əhm a dyž teda řeknu ředitel tak to může bejt **pán i pani?**

D1: əhm akorát že ředitel to je **ředitelka**

Dítě v této části baterie nevysvětlovalo význam pomocí antonym, což však můžeme z velké části přičíst i vybraným lexémům. Také se vyhýbalo použití synonym. Jednoznačně preferovalo vysvětlení významu pomocí vlastností (vzhled, tvar) a činností, často používalo hyperonyma, pouze v jednom případě užilo hyponymum.

U lexémů popisujících vlastnosti dítě neznalo význam dvou zvolených kvalitativních adjektiv (*prospěšný, nesympatický*). U dalšího vybraného kvalitativní přídavného jména *jednoduchý* zvolilo dítě vysvětlení významu pomocí synonyma v kombinaci s udáním míry („strašně lehký“) a konkrétního příkladu v podobě vymyšlené hádanky (jedná se tedy o intertextuální vztah k určitému textovému útvaru).

Y: əhm [šustění papírů] a co to znamená ə **jednoduchý**

D1: že to [nádech] je **strašně lehký** jakože nám dá šə třeba co je to sə co chodí to nemá to nohy má to čtyři rohy třeba řekneme a ostatní řeknou [nádech] dveře a [žvýká] to znamená třeba **lehký**

U relačních adjektiv dítě k popisu významu ve všech případech využívalo vztah k substantivu (např. *makový – mák* apod.). U jednoho z lexémů však dítě zvolilo nesprávnou slovotvornou relaci, respektive slovotvorně nesměřovalo k původnímu výrazu, nýbrž k výrazu odvozenému od zadaného lexému, a spojilo slovo *kapesní* s lexémem *kapesník* (opomenulo tedy slovo *kapsa*). Svoji úvahu rozvedlo dítě dál a uvažovalo o metaforickém vztahu kapesníku a něčeho, co je z něj vyrobeno (viz ukázky z transkriptu níže). U slova *český* se respondentka implicitně opřelo o *Čechy* (či *Česko*), oproti tomu u strukturně podobného lexému *anglický* vysvětlovala význam pomocí opozice (*anglický = jiný než český*) a znovu se tedy vztahovala k *českému* (pravděpodobně na základě konceptualizace *český = můj, mně blízký*), přestože se tato adjektiva u *dítěte 1* nevyskytly v jedné sondě. I lexémy *tvarohový* a *makový* jsou si strukturně

velmi blízké a podobně jako výše uvedené lexémy bychom je kontextově mohli použít jako antonyma.<sup>84</sup> U slova *tvarohový* se respondentka přidržela *tvarohu*, přičemž ho popisovala jako pomazánku, čímž popsala nejen vzhled, ale také vlastnost (např. roztíratelnost, později v odpovědi dodává také činnost). Udává také příklady, na co můžeme pomazánku mazat. I u lexému *makový* popisovalo dítě nejprve vzhled makovice (ten metaforicky přirovnala, srov. ukázkou transkriptu) a oproti tvarohu popsala (rostlinný) původ máku. Podobně jako u *tvarohu* uvedla několik příkladů kolokací, z nichž slovo *mák* zná. Svoji odpověď na závěr doplnila ještě o hyperonymum, resp. činnost (*jídlo / jíst*).

Y: <ehm> (.) tak a věděla bys co to znamená když je něco **kapesní**?

D1: kapesní? [nádech] tak je z **kapesníku** (.)

Y: əhm

D1: takže z kapesníku může být buď (.) papír (..) z kapesníku je papír některé stránky tlustý papír [nádech] aa pə a ještě z toho může být nějaká taková [nahlas polyká] ə taková hepka látka

Y: əhm

D1: že to je zə zə z něčím smíchá a potom se z toho udělá látka

Y: aa věděla bys co to znamená když je něco **tvarohový**?

D1: tak to znamená jako dyš je [nádech] to je tako və taková **pomazánka** a ta se **maže** na chleba na rohlík [nádech] na housku nə na ovesnej chleba a nə nə něco se to vždycky **maže**

Y: můžeme dál? tak ə co to znamená dyž je něco **makový**

D1: ə makový tə to je taková **rumba koulička** [nádech] də která je to rostlina a může se s tím zl to sypat loupák a nə a můžou být i **makový buchty**

Y: əhm

D1: použí a je to **jídlo** dá se to teda **jíst** [smích]

---

<sup>84</sup> Respondentka tak neučinila. Pravděpodobně vzhledem k tomu, že se tyto lexémy u ní neobjevily ve stejné sondě.

U lexémů popisujících činnosti dítě ve dvou ze čtyř případů využilo k popisu významu odpovídající sloveso (*křik – křičet*) a předvedení (tj. křičelo či ječelo). Zajímavým jevem je udání konsekvence provádění konkrétní činnosti (napomenutí, pokud někdo křičí příliš nahlas). U lexému *smích* naproti tomu udalo příklad situace, kdy se lidé smějí, a zároveň parafrázovalo přísloví *opakovaný vtíp není vtípem*. Počátek repliky, kdy se dítě směje, přitom neinterpretujeme jako předvádění činnosti smíchu, neboť ho neuvedlo jako v ostatních případech (viz příklady) a vzhledem ke smíchu i na konci předcházející repliky spíše tak jen vesele reagovalo na zadání.

Y: əhm a věděla bys co to je **jekot**?

D1: jekot? to je taková věc že dy ty malý děti třeba **ječí**

Y: əhm

D1: třeba takhle [předvádí jekot] nebo [předvádí jekot jinak]

Y: tak a (.) věděla bys co to znamená **křik**?

D1: křik? tak to znamená když někdo takhle **řve** <[předvádí křik]>

Y: <[smích]>

D1: tak to znamená [nádech, smrká] že ə že **strašně křičí** a proto ho **musí někdo napomenout**

Y: a věděla bys co to znamená **smích**? <uměla>

D1: <[smích]>

Y: bys to popsat?

D1: ə měla to je taková věc že **když někdo řekne něco někomu něco legračního tak on se začne smát ale dyž třeba někdo zvopakuje to stejný tak se už nikdo nesměje**

U lexému *čtení* popsalo dítě slovně, jak činnost vypadá, resp. co se při ní přesně dělá. I zde použilo odpovídající sloveso (*číst si*).

Y: a řekla bys mi co to je **čtení**?

D1: čtení? že se koukáš do nějaký knížky a čteš si

Y: əhm

D1: xxx a jakoby mə si čteš jako ty písmenka

Nyní se přesuneme k popisu druhé části baterie otázek, tedy té, v níž se objevují polysémické lexémy a slovní spojení či víceznačné konstrukce. Oproti části 4.4, kde byly popsány vybrané lexémy a v rámci kategorií (substance, vlastnost, činnost) srovnány abecedně, nyní budeme uvnitř kategorií postupovat chronologicky, tedy podle toho, v jakém sledu se dítě s lexémy setkávalo.<sup>85</sup>

Prvním polysémním lexémem, s nímž se *dítě 1* v rámci u něj proběhnuvších tří sond setkal, byl lexém *hlava*. U toho dítě nejprve vysvětlilo primární význam – popsalo označující jako součást většího celku a jeho umístění v něm, dodává výčet orgánů, menších částí těla apod., které se vyskytují na hlavě. Zajímavým postřehem je zakončení jedné z replik („můžeme mít [na] hlavě bahno, když se ušpiníme“), které můžeme interpretovat jako náležitosti hlavy ke zbytku těla.

Y: tak jo (.) tak první slovo je **hlava**

D1: hlava? (.) to je ta hlava m je **součástí těla** akorát že je úplně na vrch **na vrchu** aaa [nádech] má na sobě **vlasý oči obočí uši pusu nos** nikdy můžeme mít i na hlavě **pihy** nə můžou být malé nebo velké pupínky [nádech] a [polyká] můžeme tam mít cokoliv jen tam nemů a můžeme tam mít i bahno když se ušpiníme

U konstrukcí, obsahujících metonymické přenosy lexému *hlava*, bylo dítě velmi pohotové, v jednom případě dokonce použilo samo podobný metonymický přenos (tj. část za celek, v tomto případě hlava / mozek za člověka) a implicitně přeformulovalo větu *Hledáme chytré hlavy*. na *Hledáme chytré mozky*.

Y: əhm (..) hele a dybych ti teď řekla třeba větu **hledáme chytré hlavy** tak co to znamená?

---

<sup>85</sup> Pořadí se může u jednotlivých respondentek lišit.



D1: že chyt že hledají hodně **chytrýho člověka a chytřej mozek**

U odpovědi na zadání dalšího metaforického přenosu vybraného lexému můžeme dokonce takřka krok za krokem sledovat jeho interpretaci (*hlava státu – prezidentova hlava – prezident*).

Y: tak a dybych měla třeba větu **hlava státu** promluvila při znovuotevření kostela tak (.) co tady znamená ta hlava?

D1: ta hlava zname<ná>

Y: <hla>va státu promluvila

D1: hlava státu (...) m [žvýká] to znamená **prezidentova?** (.) **takže prezident** promluvil dyž zazvonilo<sup>86</sup>

V té samé sondě, bezprostředně po lexému *hlava* následovalo slovo *kuře*. Dítě se nejprve opět věnuje vysvětlení primárního významu, kdy uvádí kuře jako potravinu a zároveň jako mládě, jehož vývoj popisuje (zda mezi těmito dvěma významy vidí jasnou souvislost z dat nevyplývá, jediné, o co se můžeme v tomto případě opřít je použití spojky *a* ve významu námi interpretovaným jako slučovacím).

Y: co by všechno mohlo znamenat **kuře**

D1: [smích] to **jíme** [nádech] nesmí se jíst na moc aaa (..) nesmí se jíst moc aa jinak je zdravý a [mlaskne] a je to i takový **zvíře** o a je to [nádech] **dítě od slepice**

Lexém *kuřátka* (ve významu „houby“) interpretovalo dítě jako (zdrobnělý) výraz pro to samé mládě zvířete, a to i v případě, že věta v zadání zněla *V lese jsme našli kromě hříbků a bedel i spoustu kuřátek.*, z níž by mohlo usuzovat na určité významové spojení s lexémy *hříbek* a *bedla*. Na závěr jedné z replik však netrpělivě dodává něco, co by mohlo ukazovat na určitý předpoklad metaforického přenosu na základě (žluté) barvy.

---

<sup>86</sup> Dále v rozhovoru dítě vysvětluje asociaci zvonění a kostela, reaguje tedy na větu v zadání.

Y: əhm a dybych měla větu v lese jsme našli kromě hříbků a bedel i spoustu **kuřátek**

D1: spoustu kuřátek [nádech] tak našli nějaká zvířata jako kuřátka **něco žlutýho našli prostě**

Jak jsme již zmínili výše, lovní spojení *být (jako) kuře* ponechávalo respondentkám relativně velký prostor pro interpretaci. Použité slovníky kodifikují jako jeden z významů lexému *kuře* význam „mírná osoba“, pravděpodobně na základě metaforického přenosu vlastnosti. Jistě bychom však v každodenní mluvě běžných mluvčích našli případy, kdy se takové označení opírá o jiný metaforický přenos vlastnosti (a znamenalo by např. že je někdo zbabělý, bojácný, vystrašený apod.) či vzhledu. V odpovědích *dítěte 1* se objevilo několik interpretací, první usuzovala na metaforický přenos na základě barvy, poté na základě činnosti (pípání). Na závěr uvedla respondentka spojení *být hloupý jako kuře*, které doprovodila výraznou grimasou a gestem poklepání si na čelo.

Y: <əhm> a dybych ti řekla **ty seš ale kuře** (.) co by to znamenalo

D1: že seš e t že **vypadáš strašně jako žlutej?**

Y: [smích] (.) <[smích]>

D1: <[smích]>

Y: a mohlo by to znamenat ještě něco jinýho?

D1: no třeba že **pípáš <jako kuře>**

Y: <[smích]>

D1: <[smích]> nebo že (..) že (.) ə **seš hloupej jako kuře?**

Y: hloupej jako kuře?

D1: hm to taky může bejt když ti řeknu jsi hloupý **KUŘE** [grimasa + gesto]

Označení substance, které uvádělo druhou část baterie otázek u druhé sondy *dítěte 1*, byl lexém *křídlo*. U toho dítě nejprve popsalo místa, kde se křídlo používá, přičemž se zaměřilo na letadla a ptáky, u nichž dítě dokonce komentuje fakt, že někteří ptáci nelétají (a naráží tak implicitně na problematiku naivního a vědeckého obrazu světa či problému prototypu / centra

a periferie ve vnímání určité sémantické kategorie). Z dat bohužel nevyplývá, jak chápe souvislost mezi křídly ptáků a letadel, případně zda zde vůbec nějakou souvislost vnímá.

D1: křídlo? [nádech] to j (.) křídlo se používá na letadle [smích]  
na ptácích

Y: [smích]

D1: některý ptáci nelítají jenom poskakují anebo jenom napřáhnou  
křídla že je mají krátký

Y: əhm

D1: aa můžou být na různých letadlech na jednom letadle můžou být  
dokonce čtyři aa (..) můžou být svázaný provazem aa (.) může to být

Později upraví svou výpověď o ptácích a doplní, že existují i jiná zvířata, která mají křídla. Na otázku, která konkrétní zvířata to jsou, však popisuje tvarovou podobnost mezi křídlem a jinými částmi těla u některých zvířat.

Y: a co ještě všechno může mít křídla kromě letadel a ptáků? je  
ještě něco jiného?

D1: əm křídla může mít jakýkoliv myslím [šeptem] počkej (..) **některé  
části zvířat se nazývají třeba křídla**

Y: əhm takže i jiná zvířata než jenom ptáci (.) a napadá tě nějaký?

D1: **třeba nějaký zvíře má ocas kterej vypadá jako jedno křídlo**

Y: əhm <hele a>

D1: <jako třeba> ten ptakopysk

U přenesených významů lexému a slovních spojení, která přenesené významy obsahují, je dítě velmi nejisté. Na příkladovou větu k přenesenému významu „druh klavíru“ dítě nejprve reaguje domněnkou, že jedná o stín. Po úpravě příkladové věty (*V místnosti stálo velké černé křídlo. – V místnosti stálo velké černé křídlo a někdo na něj hrál.*) dítě přenesenému významu porozumělo, z dat však není jasné, zda a jak metaforický přenos chápe. U konstrukce *někomu narostla křídla* si dítě pravděpodobně nejprve spojilo vzhled ptačího a lidského těla, na základě čehož se domnívalo, že konstrukce vyjadřuje, že něčí ruce jako křídla vypadají. Na

příkládovou větu dítě sice reagovalo, věnovalo se však jiné části než té polysémní, možná z toho důvodu, že jí lépe rozumělo. Idiomatické spojení *přistříhnout někomu křídla* interpretuje respondentka jako „stříhat někomu vlasy“.

Také u slova *ruka* dítě nejprve popisovalo primární význam, konkrétně pomocí vybrané činnosti („ruka se dá kroužit... je to na různé věci“) a bližšího popsání vzhledu, respektive jejích částí („jsou na ní prsty“). Napětí mezi primárními významy („horní končetina“ vs. „její nejspodnější část s prsty“) je znát i v odpovědích respondentky. Příkládovou větu *Můj kamarád Adam má hrozně velké ruce*. komentuje „že má velký myslím svaly“, což by pravděpodobně ukazovalo buď na paži (tj. část od loktu k rameni“) či předloktí. Hned nato však komentuje velikost rukou svého otce, konkrétně jeho palce a kosti, u které není jasné, kterou přesně myslí. Konstrukce *Šel po mé pravé ruce* a *Něco se nachází po mé pravé ruce*. dítě interpretuje jako *na mé pravé ruce* a popisuje věci, které se na její ruce, respektive na kůži její ruky nacházejí, např. pihy. Po upřesnění příkládové věty pomocí vymyšleného kontextu a věty *Ty půjdeš po mé pravé ruce*. a explicitním dotazu, zda zde předložky *po* a *na* jsou synonymní, si není jistá a význam blíže nevysvětluje. Velmi pohotově naopak reaguje u slovního spojení *ruka zákona* („policie“), kterou doplnila o vyprávění vlastní vzpomínky (v níž však policie hrála jen potenciální roli, tj. objevila by se pouze za předpokladu, že by se stalo něco jiného, než co se skutečně stalo).

Podobně jako u lexému *hlava*, i metonymický přenos u lexému *ruka* vzbudil u respondentky rychlou (a správnou) reakci.

Y: əhm super a když bude někde napsáno bude třeba inzerát v novinách nebo v televizi a bylo by tam napsáno **hledáme šikovné ruce**

D1: že hledaj šikovného **člověka kterej má do šikovný ruce?**

K lexému *ruka* jsme přidali i nesprávné, resp. nekodifikované (a podle nás prototypicky neužívané) použití ve spojení *ruka stolu* (místo *noha stolu*). Na to *dítě 1* reagovalo nejprve opravou výroku, uvádí příklad, za jakých okolností by bylo takové spojení přípustné (implicitně argumentuje nápodobou stolu svým vlastním tělem), nakonec souhlasí, když je spojení označené jako nepoužívané. Rozdíl metaforického přenosu i *ruky* a *nohy* v použitých spojeních však komentuje jako náhodný, resp. beze smyslu.

Y: əhm (.) a eště tu mám jednu větu včera se nám podlomila **ruka stolu** (.) všechno z něj popadalo na zem a rozbilo se

D1: **noha stolu**

Y: noha stolu? takže myslíš že ruka se tam nedá dát?

D1: dá jakože hele [zaujme pozici na všech čtyřech] **já sem teď tvůj stoleček**

Y: əhm

D1: a mám dvě nohy a dvě ruce <[smích]>

Y: <[smích]> ale normálně se stolu teda neříká že by měl ruce

D1: no (.) právě

Y: a myslíš že nebo dovedla by si říct proč nebo myslíš že to má nějaký smysl?

D1: **nemá to žádný smysl** [smích]

První substancí ve třetí sondě *dítěte 1* byl lexém *sestra*. Po vzoru vysvětlování významu v první části sond použila respondentka relativně krátkou definici primárního významu, kdy určila pohlaví označujícího a zařadila jej do kategorie *rodina*, což můžeme považovat za implicitní hyperonymum.

Y: tak první slovo je **sestra**

D1: to je taková **holka která je součástí mé rodiny**

Počáteční doplňující otázky směřující k primárnímu významu se zaměřovaly na aspekt toho, co mají sestry společného (pokoj, hračky), přičemž dítě v jedné z replik samo vyzdvihlo fakt, že jakožto jedináček žádnou sestru nemá, a tak neví „jaký to vlastně je“. Otázku koncentrující se na možné přenesené významy lexému dítě nejprve interpretovalo jinak – domnívalo se, že se jedná o název filmu. Z odpovědí dítěte usuzujeme, že se jedná o skutečné intertextuální vztahy se k existujícímu snímku (v navazujících replikách pravděpodobně parafrázuje filmové repliky). V souvislosti s tím zmiňuje slovní spojení *pravá sestra*, které však na žádost

o bližší vysvětlení popíše pouze jako existující (tento význam však nezmiňuje u lexému *pravý*, viz níže).

D1: třeba v tom filmu jak tam říká ic říká že to není pravá sestra a byla to pravá sestra

Y: əhm a co to znamená **pravá sestra**?

D1: jako ə oni tam byli takový chůvy a ty se hádaly o tom kdo je pravá ta sestra

Y: hm

D1: no a ona ře oni řekli že tamta že všechny jsou pravý jen tamta není a na taky byla a všechny byly nepravý a ona byla pravá

Y: hm no a co to znamená ta pravá teda co jí jakoby dělá tou pravou teda necinkej ať to v tom není slyšet<sup>87</sup> (..) nevíš?

D1: ə ə

Y: no a znáš to

D1: **jako že prostě existuje**

Slovní spojení *vrchní sestra* interpretuje synonymem ke slovu *vrchní (hlavní)*, po nápovědě místa, kde by se s *vrchní sestrou* či *sestřičkou* mohla setkat, začíná vysvětlovat vlastní interpretaci, podle něhož je sestřička alternativním označením, tu však přeruší a nedokončí.

Y: pani doktorka má **sestřičku** jo a co to teda znamená proč se jí říká sestřička? dyž to vlastně není ségra pani doktorky <že jo>

D1: <smích>

Y: nebo asi ne [smích]

D1: mm protože na vlastně to je taková asistentka a dyž jako se jí nechce ři kdo jí nechce říkat asistentka třeba pani asistentko tak jako (..) to je jako dyž na to **protože se menuje sestřička prostě**

Na závěr dítě vysvětluje konstrukci *být jako něčí sestra*.

---

<sup>87</sup> Dítě si hrálo s bonbóny v misce, která byla postavena blízko diktafonu.

Y: dyž bych o někom řekla že **je jako moje sestra** tak co to znamená co vo něm vlastně říkám

D1: říká třeba o něm že že sme jakože se hrozně **kamarádíme** že **se máme rádi** a tak

Bezprostředně po lexému *sestra* následovalo u *dítěte 1* v rámci jedné sondy slovo *bratr*. Respondentka toho využila a komentovala slovy „to je úplně stejný jako sestřička, akorát že je to kluk“, a to jak v případě významu „sourozenec“, tak „přítel“.

D1: to je úplně stejný **jako sestřička** akorát že to je **kluk**

Y: takže je to jakoby tvůj

D1: kamarád a může to být i tvůj brácha

Zároveň však na pozdější explicitní zadání *být jako něčí bratr* odpovídá, že ho nechápe.

Bez většího váhání užívá výrazu *zdravotní bratr* jakožto paralely *zdravotní sestřičky*. Na spojení *naši slovanští bratři* odpovídá negativně, naopak u konstrukce *Všichni lidé jsou si bratry a sestrami*. vysvětluje význam.

Y: əhm hele a eště dybych řekla co to znamená když řeknu že všichni **lidé jsou si bratry a sestrami**?

D1: že se maj **hroozně rádi**

Posledním polysémiím lexémem označujícím substanci byl lexém *pes*. U něj popisuje respondentka primární význam pomocí hyperonyma a vlastnosti, respektive pocitu, který v ní vyvolává (je potřeba se o něj starat) – ten můžeme interpretovat jako odkaz k větám, které se často opakují dětem, pokud chtějí domácího mazlíčka (*Pes je zodpovědnost, musíš se o něj starat*. apod.)

Y: tak já ti to pak vysvětlím (.) hele a teď tady mám slovo **pes**

D1: to je takový **zvíře který štěká a je nudný**

Y: je nudný?

D1: musíš s nám chodit NA ZÁchod ven v dešti v h v hroznym horku ve všem

*Dítě 1* zároveň v další replice (jako reakci na otázku) zmiňuje, že pod označením *pes* se skrývá jak pes-samec, tak i fena. Konstrukci *někdo (člověk) je jako pes* vysvětluje dítě „dyž jenom hloupej“ a odkazuje na své kamarády (*dítě 3* a jejího bratra). Příkladovou větu *Někdo je na mě jako na psa*. dítě nevysvětluje (pravděpodobně i z toho důvodu, že je rozptýleno, protože si vzpomene na vtip a chce ho vyprávět). U sousloví *počasí že by ani psa nevyhnal* dítě první zadání zopakuje a následně ho vysvětlí slovy „hrozná bouře“, přičemž adjektivum při zopakování zdůrazní.

Nyní se přesuneme k polysémním výrazům popisujícím vlastnosti. V zadání *dítě 1* jako první setkalo s lexémem *pravý*. U toho nejprve vysvětluje význam slova *pravák* („člověk píšící pravou rukou“), k němuž dodává opozici pravá vs. levá. Její odpověď, v níž používá sloveso *představit si* („musíme si představit, kde je pravá“), by mohlo ukazovat na její pocit, že výrazy *pravý / levý* jsou libovolné. K tomu však nemáme dostatek dat.

Y: a teď další slovo co všechno může znamenat **pravý**?

D1: pravý?

Y: əhm

D1: jako **pravák**?

Y: třeba

D1: pravák je to že třeba (.) [mlaskne] že píšeme pravou rukou jíme jí [nádech] a máme tam lžíci a <nůž>

Y: <əhm>

D1: jinak **levák** je něco jinýho [nádech] ale pravák tak to znamená že třeba musíme si představit kde je pravá [nádech] třeba já si teď představím že [nádech] m PRAvá je TAM a Tam je levá

Y: əhm takže pravá jako pravá ruka jakoby na pravý straně

D1: əh na pravý straně



Význam slova *pravý* či *pravé zlato* ve spojení *náušnice z pravého zlata* vysvětluje dítě pomocí přidávání upřesňujících informací ke zlatu (můžeme z toho s jistou opatrností vyvozovat, že je v této konkrétní situaci chápe jako synonyma) „doopravdické zlato“, „úplně ze zlata“ a dodává popisy vzhledu („žlutý“ a „leskne se to strašně“). Význam spojení *být něčí pravá ruka* (ve smyslu „pomocník“) dítě nezná, po jeho vysvětlení však začíná samo vymýšlet příklady a narativně je rozvádět.

Y: tak **když je někdo něčí pravá ruka** tak to znamená že je jakoby jeho pomocník

D1: jo takže ten tatínek je její pomocník

Y: əhm

D1: [nádech] třeba že potřebovala už něco jinýho dělat a musela e ještě udělat spousta věcí tak třebaa (.) poprosila tátu aby jí pomohl

Y: hm přesně tak

D1: no nebo dítě neboo a můžet říct třeba [nádech] (..) anebo může říct svému dítěti ty si teda pomocník nemusím ti to ani říkat [nádech] ty to rovnou uděláš tebe musím pochválit

Nedopatřením se toto slovní spojení objevilo i ve druhé sondě ve spojitosti s lexémem *ruka*. Tehdy dítě jako význam navrhuje „pomáhat pravou rukou“, v následujících replikách zdůrazňuje aspekt pomáhání a pravou ruku již nezmiňuje, naopak dodává, že na aspektu *pravá / levá* nezáleží. Vypadá to, že si dítě význam, který mu byl vysvětlen již během pilotní sondy, zapamatovalo, respektive si vzpomnělo na aspekt „pomáhání“.

Y: já jsem ti zapomněla říct jednu větu əə když řekneš **v kuchyni jsem mamínčina pravá ruka**

D1: že **pomáháš pravou rukou?**

Y: hm

D1: **nebo že jí pomáháš vid'**

Y: tak

D1: nějak

Y: že pomáháš jak teda pomá [hluk] uu

D1: že pomáháš mámě

Y: jo

D1: prostě (.) že jí **pomáháš pravou rukou** něco

Y: əhm

D1: **nebo levou to je jedno** (.) víš

U lexému *hrubý* dítě pro vysvětlení nejprve užívá antonymní konstrukci („to znamená, že to není úplně hladký“) a hledá ve svém okolí předměty s hrubým či hladkým povrchem, kterých se dotýká, a následně vyzývá komunikační partnerku<sup>88</sup>, aby se předmětů dotkla sama a přesvědčila se o rozdílu. Zároveň se dítě pozastaví u jednoho svého překnutí a téměř metajazykové vysvětluje něco, co bychom mohli identifikovat jako rozdíl mezi fonémy (*l* vs. *r* ve slovech *meduňka* a *meruňka*).

D1: [nádech] všechno má jə všechno a hladký a **hl hr** [nádech] to má rə všechno má rozdíl

Y: əhm

D1: jen když to jo třeba [nádech] mer me **meruňka a meduňka** [nádech] to je skoro stejný akorát že meduňka je bylínka [nádech] a meruňka tak to je [žvýká] ovoce

U následujícího slovního spojení *hrubé chování* (či konstrukci *mít hrubé chování*) dítě přechází do jakéhosi svého narativního módu a místo explicitního vysvětlení významu vymýšlí (anebo odněkud přebírá, to bohužel není jasné) relativně složitý příběh, který vypráví (včetně měnění hlasu a způsobu gestikulace během přímé řeči), přičemž pointa příběhu podle dítěte vlastně neobsahuje *hrubé chování* či jeho opak, ale ukazuje na inteligenci postav.

Y: əhm (.) a kdybych o někom řekla že má **hrubé chování** tak co by to znamenalo?

---

<sup>88</sup> Zde a v následujících kapitolách je výraz komunikační partnerka zároveň označením pro autorku práce.

D1: že je zlej? (..) že je třeba že kdybych si teď představila že seš třebaa zloděj [nádech] a já sem policajt tak bych třeba řekla [nádech] (..) cə cə zatknú tě a hned a HNED a bude na něho zlej [nádech] a t a ten loupežník řekne [nádech] ne to sem nes to je nes náš karneval [nádech] nebojte pane [nádech] a m on řekne ne ty seš doopravdickej loupežník a lžeš lžeš a lžeš a lžeš

Y: <[smích]>

D1: <[smích]> [hlasitý nádech] a ten a [zadrhne se] ten pán a ten zloděj by třeba řekl [nádech] ale pane policajt [nádech] dyť [mlaskne] neviděl ste tady nápis? [nádech] náš karn na masopustní rej [nádech] přidejte loupežníci čarodějnice a další postavy [nádech] hlavně tu nesmí být musí tu být medvěd a ə baba všechno začíná v pět hodin [nádech] a aa [žvýká, polkne, mlaskne] a ten policajt řek dobře ale dám ti i tak pokutu (..) ts

Y: <[smích]>

D1: <[smích]> (..) aa

Y: a kdo se teda tady v tom příběhu choval hrubě?

D1: ten policajt

Y: policajt

D1: jo protoe byl na toho loupežníka zlej i když ten loupežník nebyl pravej loupežník [nádech] on byl jenom převlečeněj

Y: jo aha əhm

D1: víš? to bylo vlastně o mapo o mə o ma no O masopustu

Y: jo [smích]

D1: [smích] víš? (..) jakože ə [nádech] nig [nádech] že šel ten loupežník na masopust [nádech] aa a m a byl hodnější než ten mə než ten poli<cajt>

Y: <əhm>

D1: ten policajt byl to bylo o tom **kdo je hloupej a kdo je chytřej**

Y: əhm

D1: víš? a o tom kdo je nejhodnější a kdo je nejzlo[nádech]bivější

Ve druhé sondě se dítě setkal s polysémními adjektivy *čistý* a *černý*. První zmíněný lexém dítě popisuje nejprve opisem, z něhož implicitně vyplývá, že chápe slovo *čistý* synonymně

slovu *jednobarevný* („to je buď celý oranžový nebo celý modrý nebo celý bílý“), což se později pokouší dovysvětlit. V následující replice doplňuje antonymum *špinavý*.

D1: čistý? to znamená že to je buď celý oranžový nebo celý modrý nebo celý bílý

Y: əhm

D1: má to různé barvy a n n nic na tom špinavýho jako hnědý černý šedý

Y: əhm

D1: a tak

Y: takže myslíš čistý jako jednobarevný?

D1: jako jednobarevný no <a dyby>

Y: <a dyž>

D1: to bylo pruhovaný tak to nevadí ale kdyby na tom třeba neměla být žádná černá tak by to bylo špinavý

Konstrukci *přepsat něco načisto* vysvětluje jako „vygumovat“, následně však dodává význam, který se shoduje s těmi kodifikovanými.

Y: a teďkon teď sme byly u toho čistýho vid? tak tady mám další větu domácí úkol už mám hotový teď už ho jenom musím přepsat načisto

D1: vygumovat? <[smích]>

Y: <[smích]>

D1: vygumovat? [smích]

Y: ty myslíš že přepsat načisto by znamenalo vygumovat

D1: jako že bys vygumovala věc kterou si udělala špatně a potom bys to [nádech] vygumovala a udělalas tam to nově?

Y: əhm

U spojení *čistý vzduch* respondentka reaguje velmi rychle a pohotově, do svého vysvětlení zahrnuje aspekt prázdného prostoru, respektive možnosti do tohoto prostoru vkročit, používá

také adverbium *tajně*, jež následně ve stoje předvádí. U slovního spojení *čisté svědomí* respondentka váhala, respektive se pokoušela hádat několik významů. Nejprve vysvětlila význam jako „že má čisto v hlavě“, po doplňující otázce doplnila „že není hloupej“, několikrát však odpověď změnila. Ukázalo se však, že její nejistota pramení spíše z neznalosti slova *svědomí*.

Vysvětlit význam lexému *černý* se ukázalo pro respondentku jako složitý úkol – pokoušela se význam opsat výčtem věcí, které mají typicky černou barvu („že máš na papíře černý písmenka“), často však zmiňovala věci, které jsou černé pouze na povrchu, jejich obsah má však jinou barvu („že máš černou tužku a ta píše modře třeba“, „že máš xxx černej balík a v něm máš růžovou věc“). Spojení *černé nebe* vysvětlila jako „že je úplná černá tma“, v následující replice spojila lexémy *černý* a *tmavý*, přičemž jako jeden z příkladů uvedla Černé moře (jako důkaz uvedla rýmovaný text ze Špalíčku pohádek Františka Hrubína).

Y: a černý moře je černý?

D1: no

Y: fakt?

D1: no (.) **jednou v pohádce tam bylo černý moře je fakt černý**

Y: aha

D1: já mám totiž **mě špalíček pohádek** a v tom mám to že tam bylo m moře černý a tam říkali **moře černý vlasy černý**

Y: [smích]

D1: protoe to sou takový básničky který se rýmujou

Slovní spojení *černé myšlenky* vysvětluje jako „zlý myšlenky“ a po doplňujících otázkách uvádí příklady („že vymýšlí nějaký ošklivý plán nebo že má ošklivý sny“). Vrátili jsme se také k již dříve použitému (a vysvětlenému) lexému *svědomí* v konstrukci *mít černé svědomí* (příkladová věta *Ukradl v obchodě bonbóny a má z toho černé svědomí*), zde interpretovalo dítě spojení jako „špatný [svědomí]“. U konstrukce *vidět něco černě*, respektive příkladového dialogu (viz část 4.4) uvádí respondentka význam „že možná půjde a možná nepůjde“ a „jakože ještě moc neví“. U výrazů *černý pasažér* / *černý cestující* se dítě po krátkém váhání („že všude dává černo“, bohužel není jasné, co tím myslelo) vrací k asociaci *černý* = *zlý*,

*špatný* a popisuje význam jako „že je to zlej člověk“. Podobně vysvětluje i *černý trh* („zlý trh“), u něhož opět doplňuje nějakou konkrétní vymyšlenou fabulaci.

Ve druhé sondě *dítěte 1* se další dva lexémy označující vlastnosti, a sice *jemný* (ten se tak neobjevil ve stejné sondě jako antonymum *hrubý*, viz výše) a *dobrý*. U slova *jemný* reaguje dítě udáním příkladu („jemná káva“, může se jednat o intertextový vztah k reklamě na značku kávy Jihlavanka, kde se tato kolokace objevuje<sup>89</sup>). Doplnující otázku ohledně *jemné kávy* zodpovídá uvedením antonyma *drsny*, přičemž slovní spojení *drsná káva* vysvětluje jako „káva hořké chuti“ (*jemná káva* je tedy káva „nehořké“ chuti) – přes neobvyklé slovní spojení (*drsná káva*) se tedy dostane k aspektu chuti, který je v sousloví *jemná káva* obsažen. Uvedením dalších příkladů („jemný listy, jemný polštáře“, později také „jemná sedačka“) směřuje své úvahy postupně směrem k povrchu (nabádá komunikační partnerku, aby se přesvědčila, že je sedačka na dotek jemná, podobně viz *hrubý*). Zvláštním příkladem, který respondentka uvedla, bylo spojení lexému *jemný* s lexémem *střecha*, který však blíže nevysvětlila. Jako „hladké na dotek“ vysvětluje dítě také spojení *jemný hmat* (jako příklad ukazuje vlastní ruce). Podobně jako u jednoho z uvedených významů polysémního lexému *pes* se i u jednoho ze spojení s lexémem *jemný* odvolává *dítě 1* na *dítě 3*<sup>90</sup>, konkrétně u interpretace *jemného pozorovatele* jako někoho, kdo má „hrozně krásné oči“.

Y: a dybych vo někom řekla že je **jemný pozorovatel**?

D1: že má **hrozně krásné oči**

Y: že má hezký oči?

D1: əhm

Y: a dyž bych řekla že

D1: to říkal kə to říkala [jméno D3 v nominativu] totiž

I spojení *jemné vlasy* interpretovalo dítě jako dojem týkající se doteku („že je má hrozně hladíoučkový“), jako příklad použila opozici svých (hustých a rovných vlasů) a vlasů komunikační partnerky (kudrnaté a elektrizované). U spojení *jemná voňavka*, kde lexém *jemný* podle kodifikovaného významu popisuje (příjemnou, ne příliš silnou) intenzitu vůně,

<sup>89</sup> K této interpretaci se můžeme uchýlit především díky častému kontaktu autorky práce a *dítěte 1*, pro něhož jsou časté intertextové vztahy k reklamám, pohádkám apod. velmi časté. To je částečně znát i v některých odpovědích.

<sup>90</sup> Děti navštěvují stejnou třídu v mateřské škole a jsou blízké kamarádky.

uvedla respondentka „že je hrozně voňavá“. Na otázku, co by znamenal opak, odpověděla „nevoněla by vůbec“ a „spíš by smrděla“. Aspekt intenzity tedy explicitně nezmiňuje, spíše se zdá, že odkazuje na subjektivní příjemnost vůně jako takovou. Člověka s *jemným chováním* popisuje dítě jako někoho, kdo „je hodný“ a jako příklad uvádí (pravděpodobně milostný) pár. Metaforické přenosy a společné sémémy mezi přenesenými významy u tohoto lexému dítě nijak nekomentuje.

První reakcí respondentky na otázku, co to znamená slovo *dobrý*, bylo „to je třeba dobrý podle gusta [smích]“, i zde se můžeme domnívat, že se jedná o intertextový odkaz na reklamní slogan (obchodního řetězce Billa). Později odsouhlasí navrženou definici primárního významu „dobrý jakoby tak jak se ti to líbí“. Během vysvětlování slovního spojení *dobrý přítel* pomocí superlativu použitého lexému („nejlepší přítel“) sama respondentka dodá další slovní spojení, které nebylo součástí zadání, a to *dobrý skutek* – ten na žádost vysvětlí příkladem („že tajně zametal a nikdo o tom nevěděl“), který je však srozumitelný až po několika doplňujících otázkách. U *dobrého jídla* dítě výraz nejprve nechápe, později ho opíše synonymem *delikatesa*, blíže vysvětluje význam na základě originálně zformulovaného subjektivního pocitu („vůbec nemám mysl a chuť“).

Y: əhm a dyž řekneš třeba **dobré jídlo**

D1: tak to už sem docela nepochopila

Y: řekneš že dneska si jedla nebo řekneš o těchletěch bonbónech že sou dobrý

D1: je to **DElikatesa**

Y: takže co znamená co to znamená že ti to

D1: já to nedokážu vysvětlit protože to je **prostě dobrý** já už ani nevím

Y: a dyž

D1: já sem **bez těch bonbónů vůbec nemám mysl a chuť**

Jako opak *dobrého jídla*, uvádí dítě antonyma „hnusný“ a „odporný“.

Také u slovního spojení *dobré zprávy* (či konstrukce *někdo nám přinesl dobré zprávy*.) dítě ve svých replikách používá něco, co považujeme za intertextuální odkazy – mluví o holoubkovi

(jako první tedy identifikuje nositele dobrých zpráv), který přinesl mandličky. Jako další příklad *dobrych zpráv* uvádí „že už skončila válka“ a doplňuje opak „špatné zprávy znamená, že začíná válka“. *Dobré zaměstnání* vysvětluje respondentka „že se ti tam líbí a tak“. Na otázku, jak by vyjádřila opak, jmenuje antonyma „blbý“ a „špatný“. Význam konstrukce *Někdo je dobrý k lidem i ke zvířatům*. respondentka nevysvětluje (respektive tvrdí, že ho nezná a neumí odvodit). U další konstrukce *být v něčem dobrý* nejprve tvrdá na udání konkrétních údajů („musím vědět v čem je dobrej“), k tomu je využita sestra její komunikační partnerky (kterou *dítě 1* důvěrně zná a u níž je schopná vybrat nějakou činnost, v níž *je dobrá*). Vysvětlení podá jen pomocí příkladu „že jí na tý atletice říkaj děti paní učitelko“. Také přísloví *Když to nejde po dobrém, tak to půjde po zlém*. vysvětluje respondentka pomocí vymyšleného příkladu – i zde najdeme prvky, na základě nichž se můžeme domnívat, že se jedná o intertextuální odkaz. V tomto příkladu jasně vysvětluje, co znamená, že *jde něco po zlém* („že se na ni bude řvát zlobit a tak“), části s lexémem *dobrý* se však příliš nevěnuje. *Zadání je z dobré rodiny* dítě nejprve vysvětlilo jako „že se dobře učil“, po doplňujících otázkách ale zápolilo s bližším popisem ([rozčileně] „já ti to neumím vysvětlit“) a stěžuje si na nedostatek konkrétních údajů („já ani nevím, kdo to je“). Závěrem nutno podotknout, že během této části druhé sondy byla respondentka v porovnání s ostatními částmi velmi nesoustředěná a roztržitá (jedla bonbóny a vytahovala je z úst, často se vrtěla a očividně ji rozčilovaly některé doplňující otázky, na které ne vždy dokázala formulovat odpověď).

Prvním slovesem (tj. v baterii lexémem označujícím činnost) bylo slovo *líčit*. *Dítě 1* nejprve popisuje význam „nalíčit se, použít make-up“ („že se maluješ [nádech] že si namaluješ řasy...“). Pravděpodobně na základě použití štětce potom metaforicky přenáší sloveso i ve významu „nalíčit papír“. U příkladové věty *Celý příběh nám podrobně vylíčil*. se dítě drží aspektu obličeje, který je implicitně přítomen ve významu „nalíčit si obličej“, a vysvětluje její význam následujícím způsobem (s příznačným výskytem a používáním tvarů osobního zájmena *my*):

D1: **líčit** tak je ještě něcoo co já už nevím [smích]

Y: əhm a dybych ti třeba řekla větu **celý příběh nám podrobně vylíčil co to znamená?**

D1: jakoo že ten příběh by jako že nás **vymaloval?** ten příběh?

Y: jak to myslíš vymaloval?



D1: jako žee nás jako krásně jako zruřžověl neboo jako

Y: əhm

D1: my jsme kvůli tomu zčervenali

U příkladové věty s homonymním slovesem *líčit* (*Pytlák líčí pasti na jezevce.*) jsme narazili na neznalost slova *pytlák*. Po jeho objasnění se dítě drželo popisu pytlákovy činnosti, přičemž k formální podobnosti slovesa s předchozím slovem se nevyjadřovalo a nijak ji nekomentovalo.

V druhé provedené sondě u *dítěte I* se objevilo také polysémní sloveso *zavěsit*. Dítě nejprve vysvětlí sloveso pomocí vysvětlení stavu něčeho, co bylo zavěšeno („že to prostě visí no“), jako reakci na příkladovou větu (*Maminka zavěsila ten nový obraz přímo nad televizi.*) začne popisovat proces zavěšování („dala tam hřebík a zatloukala... a pak tam ten obrázek pověsila“). U přeneseného významu *zavěsit* uvádí dítě dál příklady významu z předchozí příkladové věty (zavěšený ručník či zavěšené loutky v jejím pokoji). Konkrétní navržené spojení *zavěsit telefon* a význam „ukončit hovor“ nejprve odmítá, blíže však své rozhodnutí nekomentuje.

V poslední sondě se u *dítěte I* objevily polysémní sloveso *přeskočit*. Dítě nejprve popisuje význam „dyž skákaj na olympiádě do dálky“, potvrzuje, že v tomto významu není přeskakováno nic konkrétního, později výpověď změní a popisuje disciplínu jako „přeskakování políček“. To by mohlo souviset s televizním zobrazováním skoku do dálky (na písek jsou promítána barevná políčka, která označují intervaly vzdáleností, případně jak daleko doskočili určití atleti, kde leží světový rekord apod.). Konstrukci *tobě snad přeskočilo* vysvětluje dítě jako „že seš hloupej moc“. U přísloví *Neříkej hop, dokud nepřeskočíš*, dítě význam neznalo. U konstrukce *někdo přeskočil překážku* se nejprve soustředí na konkrétní údaje v konstrukci (kůň, sestra komunikační partnerky), v souvislosti s vlastním fabulovaným kontextem (důvod, proč něco přeskakuje) ale předvádí pohyb přeskočení (a volí si vlastní překážky – plyšové hračky). U formulace *přeskočit z lod'ky na břeh*, kde chybí explicitní vyjádření toho, co bylo přeskočeno, je dítě schopno toto doplnit („vodu“) – podle nějakého stereotypického scénáře na základě znalostí o světě. Na příkladovou větu *Přeskočila jiskra na větve, které začaly hořet*, dítě vymyslelo vlastní kontext („někdo zapálil u stromu oheň“ a dovysvětluje původ jisker tím, že „z každého ohně vyšlehávají jiskry“). Konstrukci *přeskočit ve vyprávění do minulosti* respondentka nevysvětlila. Respondentka si také sama doplnila

kontext ke konstrukci *někomu přeskočil hlas*, význam potom vysvětluje jako „že měla knedlík v krku“, změnu v tom, jak hlasový projev po přeskočení hlasu vypadá, předvedla. V zadání se také objevila příkladová věta *Další kapitolu [v knize] přeskočíme*. Tu respondentka vysvětlila stručně „jako že tu kapitolu další nebudeme číst“.

Závěrem budeme ještě analyzovat konstrukce, v nichž se objevila víceznačnost (tj. možnost několikeré interpretace) či personifikace. Věta *Tatínek se dlouze díval na mamčin obraz.*, u níž bylo naším zájmem zjistit, jak dítě interpretuje část *mamčin obraz* (obraz, na němž je maminka vs. obraz, který namalovala maminka či jí patří), dítě opět přešlo do narace a fabulovalo, přičemž se věnovalo hlavně tomu, proč se tatínek na obraz dívá – na obraze, jež namaloval malíř, je matka, která již umřela. Později připouští interpretaci, že autorem obrazu je tatínek (anebo již zmíněný malíř, které dal tatínek zavolat). Ve druhé sondě *dítěte 1* se objevila podobná konstrukce *Adam dlouho sledoval Anežčinu fotografii*. Zde váhá, poté odsouhlasí navržený význam, kdy Anežka je na fotografii zobrazená, naopak odmítá význam, kdy by fotografii pořídila, sama by na ní však nebyla („nedávalo by to smysl“). Na námitku komunikační partnerky, kdy kniha patří nejen tomu, kdo ji napsal, ale také tomu, kdo ji koupil / dostal a vlastní, odpovídá nechápavě. Další víceznačnou konstrukcí byla věta *Adam viděl toho pána v modré košili.*, kdy jsme se zaměřovali na to, zda je pro děti přípustná dvojí interpretace (v první má modrou košili Adam, v druhé pán, kterého Adam viděl). Zde bylo dítě nejprve zmateno a domnívalo se, že pán a Adam jsou jedna osoba („třeba se oba dva menovali adamové“). Nakonec se ale přiklání k interpretaci, že viděný pán byl oblečen v modré košili. Na žádost po přeformulování, aby byla výraznější interpretace, kdy má na sobě modrou košili Adam, dítě reagovalo „Pán viděl Adama v modré košili“.

Větné konstrukci *Kniha vypráví o zlém drakovi a hodné princezně*. dítě podle všeho bez problému rozumí, obsaženou personifikaci však dítě pravděpodobně nevnímá, přestože v jedné z replik používá v souvislosti s knihou a činností s ní prováděnou reflexivní pasivum („se čte“) a připouští její neživotnost. Žádost o přeformulování věty dítě odmítne („jinak nevím, jak bych to popsala“). Blíže popisuje podobnou konstrukci v druhé sondě (*Recept říká, že máme přidat dvě lžice mouky a kypřicí prášek.*) – opisuje ji výrazem „v tom receptu se píše, že to máme udělat“, nakonec však znejistí.

Y: hm a a co je to vlastně recept může recept něco říkat?

D1: ne jenom tam má písmena a co si přečtem [nádech] a recept znamená že sou v tom obráz že to udělal nějaký pán nebo paní a [nádech] vyfotil tam ty jídla a aa ty fotky tam do toho dali h v tom napsali jak to má bejt

Y: əhm (.) no a dyž si teda teďkon řekla že recept nemůže nic říkat protože recept (..) nemluví že jo nebo <není živej>

D1: <[smích]>

Y: tak jaktože to takle říkáme dovedla bys to nebo chápeš to? proč se to takle říká?

D1: trošku bych to pochopila [nádech] jako že [nádech] ten recept **v tom receptu se píše** že to máme udělat

Y: əhm

D1: nebo já nevím

Větu *Babičce se stále honila hlavou maminčina slova*. v první sondě vysvětlila respondentka slovy „že tam pořád ty slova měla“, přičemž doplňuje, že adverbem *tam* myslí „v mozku“, dál větu nekomentuje. Podobnou větu *Dneska se vůbec nemohl soustředit, myšlenky mu celý den bloudily kdoví kde.*, nevysvětluje.

Velmi narativním způsobem vysvětluje a interpretuje dítě i přísloví *Neštěstí nechodí po horách, ale po lidech*. Personifikaci tady přitom explicitně nezmiňuje, můžeme ji ale vysledovat i v příběhu, kde koncipuje nebezpečí a neštěstí jako něco pravděpodobně životního („má červený nos je modrý lítá úplně mezi náma a my se úplně třeseme“). Není zde přitom jasné, zda se jedná o další intertextový odkaz nebo čistě o respondentčinu fantazii.

Y: neštěstí nechodí po horách ale po lidech

D1: že neštěstí s ə **že se neštěstí umístí v těle** a potom třeba [vstává] lyžuje a spadne a třeba si zlomíme nohu

Y: əhm

D1: nebo rukuu něco si prostě zlomíme třeba aa

Y: a co to teda je to neštěstí?

D1: əm to znamená že se nám s s stane hroznýho? a m

Y: myslíš si že neštěstí může chodit?

D1: əm ne [smích]

Y: když je tady neštěstí nechodí po horách ale po lidech

D1: no že s

Y: tak proč tam teda je to chodí nebo nechodí když neštěstí nemůže chodit?

D1: neštěstí ono to neštěstí [polkne] že dva lidi dvě li nebo dvě holky dva kluci sou u sebe a on de do nebezpečí nebo jak se tomu říká [vstává, plíží se]

Y: [smích]

D1: tak se k tomu přiblíží a ňaf a je v jeho mozku

Y: əhm

D1: nebo v těle nejlépe řečeno (.) napiš to tam nejlépe řečeno

Y: [smích] jo (.) aa

D1: [smích]

Y: když se tam teda to nebezpečí plíží jo tak jak jak jak třeba takový nebezpečí vypadá nebo jak bych ho poznala?

D1: já bych ho poznala podle toho že má (.) čer celej červenej nos je modrej lítá úplně mezi náma my se úplně třeseme [smích]

Y: a teď sme říkaly jak vypadá nebezpečí nebo jak vypadá neštěstí?

D1: n nebezpečí

Y: a jak by vypadalo neštěstí?

D1: neštěstí? takle by byla m modrej nos a červený tělo bylo by to akorát <naopak>

Y: <takže> by vypadalo jako člověk? nebo jako nějaký zvíře?

D1: ə ne bylo by to [nádech] to naopak to neštěstí je má modrý tělo a červenej nos a to š a too a too n a t a co je to druhý? a too (..) a to <nebezpečí>

Y: <nebezpečí>

D1: m nebezpečí tak to je zase červený tělo a modrej nos

Podobně konstruované je i přísloví *Čas letí.*, u něhož respondentka rozpoznává intertextový odkaz (na pohádku Radovanovy radovánky), dovede uvést příklad či ve vymyšlené konkrétní situaci přísloví přeformulovat („už je zase pondělí“) a fakt, že se jedná o pocit. Na otázku, co

to je vlastně čas, odpovídá v souvislosti s uvedeným příslovím: „taková věc, která rychle utíká“, později dodává „nebo pomalu“ a předvádí pomalý pohyb. Přes význam lexému *létat* se dostává ke konceptualizaci času jako písku, respektive prachu (v přesýpacích hodinách).

Y: no (.) a když ten čas když se říká že ten čas letí tak to znamená že ten čas je <v letadle>

D1: <ne ne ne> ne ne ne on **lítá vzduchem** a

Y: a jak může lítat vzduchem to má křídla?

D1: ne ale on to je takovej **prach** myslím a ten prach se posouvá dá ne vlastně to sou **hodiny**

Dodává ještě vlastní metaforický přenos, podle něžž létá také voda (vysvětluje pomocí mraků, z nichž prší a které se pohybují ve vzduchu / na nebi), kde naznačuje význam slova *létat* jako „pohybovat se vzduchem“.

Y: takže to teda není tak nebo je to tak? že čas je něco co letí jako jako letí pták

D1: jako voda

Y: voda? jak může voda letět?

D1: no (.) **voda prostě lítá no ta vytváří mraky ze kterých pak prší**

Y: jo takle no a a mraky lítaj mraky lítaj říká se to že mraky lítaj?

D1: jo oni se pohybují oni se pohybují

Y: takže u nich to lítat znamená že se teda pohybují ve vzduchu

D1: no právě

U popisu času (v souvislosti s hodinami) se objevuje další intertextuální odkaz, tentokrát na píseň Pátá (zpívanou Helenou Vondráčkovou a objevující se např. ve filmu Rebelové).

D1: že se to posouvá a posouvá dál a dál a když uběhne jedna hodina [nádech] tak začne druhá hodina

Y: əhm

D1: jako dyž [zpívá] pá<tá>

Y: <[smích]>

D1: právě teď odbila hm?

Konstrukci *Adamovi rejedly oči po celé místnosti.*, v níž se také vyskytuje personifikace (očí), dítě nevysvětlilo („to sem nepochopila“).

Poslední konstrukcí uvedenou v části s vícestupňovými konstrukcemi a metaforickými přenosy bylo spojení *ruku na srdce* (kde se *srdcem* myslí kůže na části hrudi, v níž se srdce nalézá). Dítě konstrukci rozumělo a přenesení významu pro něj nepředstavovalo problém, po upozornění, zda má skutečně srdce na hrudi, namítá „tak to bych se musela roz to by mě někdo musel rozříznout“, nakonec vše shrnuje „no že si to prostě dáš na místo, kde máš srdce“).

Sledovali jsme tedy, jak *dítě 1* popisuje polysémnní či vícestupňové lexémy, slovní spojení, přísloví i větné konstrukce. Pokud porovnáme jeho vysvětlování významu v první části sond, kdy se jednalo o víceméně volné vysvětlení významu (byť některé lexémy, které se zde vyskytly, byly polysémnní), uvidíme, jak se komplexnost výrazů explicitně uvedených jako polysémnní odráží i v odpovědích. Silnou tendencí u *dítěte 1*, který se dá vysledovat především v druhé části sond, je intertextovost (vztah k určitým textovým žánrům, např. hádanka, ale také ke konkrétním textům, např. reklamní slogany, pohádky apod.) a fabulace na základě vlastní fantazie.

#### 4.5.2 Dítě 2

Mateřským jazykem *dítěte 2*, u něhož byly provedeny 2 sondy, je čeština. Dítě nevyrůstá bilingvně, ale udržuje kontakt s otcem, který na něj občas mluví kubánskou španělštinou<sup>91</sup>. Respondentka se cíleně neučila žádný další cizí jazyk, pouze jednotlivá anglická slovíčka s matkou.

Do mateřské školy chodilo dítě 2 od zhruba 2 let a 9 měsíců do 6 let a 8 měsíců. Udržuje velmi dobré vztahy s vrstevníky, staršími dětmi i dospělými. Je v pravidelném kontaktu se svou 24letou sestrou. Z hlediska temperamentu se dítě jeví jako otevřené, přátelské, radostné a komunikativní.

---

<sup>91</sup> Podle matky by se dala úroveň španělštiny *dítěte 2* přirovnat k začátečnické úrovni.

Podle údajů získaných prostřednictvím rodičovského dotazníku začalo *dítě 2* mluvit dříve než chodit, tj. zhruba v 9 měsících. Podobně jako *dítě 1* i *dítě 2* nevykazovalo podle matky výrazné jednoslovné období a začalo mluvit ve slovních spojeních podobných větám. Dítě nebylo během svého života vystaveno velkému psychickému tlaku ani dlouhodobému nucenému odloučení od nejbližších. Dítěti nebyla zjištěna žádná porucha učení, netrpí žádnými poruchami sluchu, zraku ani mluvidel. Neprojevovaly se u něj potíže s vyslovováním, takže nikdy nenavštěvovalo logopeda. Respondentka píše levou rukou, ale dlouho ruce střídala. V době, kdy měla levou ruku zlomenou, kreslila bez problémů i rukou pravou.

*Dítě 2* je zvyklé na společné čtení a denně stráví zhruba hodinu sledováním televize, především pohádek a jiných dětských programů. Vlastní dětský interaktivní tablet s výukovými programy a mobilní telefon, který používá na hraní (bez SIM karty).

Dítě rozpozná písmena i číslice, umí se podepsat či napsat jména jiných rodinných příslušníků a zvládá jednoduché příklady na sčítání. I *dítě 2* prošlo v únoru 2016 úspěšně zápisem do základní školy a v září 2016 započalo školní docházku.

#### **4.5.2.1 *Dítě 2 – průběh rozhovorů a individuální výsledky***

*Dítě 2* bylo podrobeno rozhovoru celkem dvakrát, v červnu (věk dítěte 6,4) a srpnu 2016 (věk dítěte 6,6). První rozhovor s respondentkou trval zhruba 16 minut, druhý zhruba půl hodiny. V porovnání s *dítětem 1* dítě o poznání méně gestikulovalo. Často vstávalo, přesouvalo se na jinou část pohovky, na níž rozhovor probíhal, chodilo či poskakovalo. Vykazovalo velkou motivaci ke spolupráci.

V první části sond se respondentka (v chronologickém pořadí) setkala s následujícími lexémy označujícími substance: *kočka*, *doktor*, *ředitel* a *pokoj*. *Dítě 2* bylo během popisování významů těchto lexémů zpravidla velmi stručné, odpovídalo často nejprve jednoslovně a doplňovalo vysvětlení až po vyzvání.<sup>92</sup> K vysvětlení lexému *kočka* použilo dítě dále nekomentované hyperonymum („zvíře“). Jako hyperonymum bychom do jisté míry mohli interpretovat i vysvětlení významu slova *doktor* („člověk“), k němuž však respondentka po doplňující otázce připojila typickou činnost („ošetřuje“). Tou ve spojení s udáním místa výkonu činnosti osvětluje také význam lexému *ředitel* („řídí školu“). Po upozornění na dvojici *ředitel* vs. *řidič* uznává, že je mezi nimi rozdíl (v činnosti: „řidič řídí auto, ředitel řídí školu“),

---

<sup>92</sup> To můžeme přičíst i faktu, že první sonda představovala první setkání autorky práce s *dítětem 2*, a dítě tak mohlo být nervózní či nejisté.

bližší popis však neudává. Význam lexému *pokoj* dítě vysvětluje nejprve pomocí funkce, respektive činnosti, která je v něm vykonává, a původcem děje, později popisuje i vzhled (či obsah) pokoje:

Y: [smích] to nevádí tak můžem na další slovo? další slovo je **pokoj** uměla bys mi to vysvětlit?

D2: pokoj je v ničem v čem **děcko ne nebo dospělej spí**

Y: əhm

D2: a má mə a když tam spí děcko tak tam má **hračky stůl židli časopisy a lampičku** když je no když je večer a tma a třeba si kreslí

Co se týče lexémů označujících vlastnosti, setkala se *dítě 2* v první části sond s relačními adjektivy *český*, *makový* a kvalitativními adjektivy *(ne)sympatický* a *prospěšný*, přičemž u těchto dvou neznalo význam. U označení *český* (k němuž bylo po respondentčině váhání připojeno spojení *české jahody*) uvedlo dítě význam „že sou odtud“. Lexém *makový* spojuje dítě s výrazem *koláč* a vysvětluje toto spojení jako „posypaný mákem“.

Do prvních částí sond *dítěte 2* byla zařazena také substantiva označující činnosti, a sice *smích*, *jekot* a *čtení*. Slova *smích* a *čtení* vysvětlilo dítě souvisejícím slovesem („že se na někoho směješ“, „jakože si čte někdo knížku“), u lexému *jekot* zvolilo označení slovotvorně souvisejícímu sloveso synonymní („jakože řve“).

Nyní přejdeme k analýze druhých částí sond proběhnuvších u *dítěte 2*. V první sondě dítěte se objevila substantiva *hlava* a *kuře*. U polysémního lexému *hlava* dítě jako první uvedla primární význam (tj. „to co máme nahoře na těle, úplně nahoře“). Metonymický přenos významu v konstrukci *Hledáme chytré hlavy*. dítě nijak nevysvětlilo, podle kusých odpovědí, které poskytlo, sice nemůžeme s jistotou tvrdit, že výrazu nerozumí, nedokázalo ho však nijak přeformulovat a zdá se tak, že ho chápe doslovně. Další metonymický přenos, tentokrát spojení *hlava státu* dítě dle svých slov nezná. U slova *kuře* popisuje dítě význam nejprve jako „kuře je maso“, na vyzvání dodává, že se může jednat také o „zvířátko“, zda či nakolik mezi těmito dvěma významy vidí souvislost bohužel není jasné. U výrazu *být jako kuře*, který – jak jsme již uvedli výše – ponechával dětem veliký prostor pro vlastní interpretaci, dítě uvedlo význam „že pípám“. Jednalo by se podle něj tedy o metaforický přenos na základě činnosti / zvukového projevu. V příkladové větě *V lese jsme našli spoustu kuřátek*. se dítě drží významu



„zvířátka“, po upravení věty na *V lese jsme našli hříbky a kuřátka*. jen konstatuje, že *hříbky* jsou houby.

Ve druhé sondě *dítěte 2* se objevila substantiva *sestra*, *bratr* a *pes*. Lexém *sestra* vysvětluje dítě na základě svých vlastních zkušeností, později zmiňuje podobnost vzhledu mezi sourozenci (jeho důvod však nedokáže vysvětlit).

D2: <vstává> m **sestra** je když třeba nějaká malá holčička má dvace tiletou sestru a nikdy m když její máma má hodně práce i táta i babička s dědou a ostatní ty sourozenci tak [hlasitý nádech] tak hlídá

Y: əhm a a v čem to jakoby spočívá že je to tvoje sestra jak se to pozná?

D2: podle toho že vypadá stejně

Stejně tak váhá, když je požádána, aby vysvětlila rozdíl mezi sestrou a kamarádkou. U slova *sestřička* dítě nejprve asociuje zdrobnělina primárního významu *sestry* („tak by byla malá“), po přiblížení kontextu (*Zlomila jsem si ruku, byla jsem v nemocnici a tam se o mě starala sestřička.*), správně uvede význam (pohlaví „pani“, činnost „podávaj doktorkám a doktorům věci“), závěrem dodává domněnku, že spojení mezi *sestrou-sourozencem* a *zdravotní sestřičkou* je náhodné („vono se jim tam prostě říká“).

Y: tak by byla malá? a kdybych ti řekla že sem si zlomila ruku a byla sem v nemocnici a tam se o mě starala **sestřička**?

D2: to byla **pani**

Y: tak to byla to nebyla už moje sestra nebo jo?

D2: ə ə

Y: a dovedla by si proč si myslíš že se těmdlenctěm panim říká sestřičky když to vlastně nejsou sestry?

D2: əm protože **vono se jim tam prostě říká** a podá a **podávaj mə doktorkám a doktorům věci**

Y: əhm a myslíš si že to je náhoda že se jim říká stejně jako se říká tvojí nebo všem ségrám? anebo je to prostě

D2: **náhoda**

Y: že to je schválně třeba

D2: **náhoda**

Y: myslíš že to je náhoda?

D2: əhm

U konstrukce *někdo je jako moje sestra* dítě stručně uvádí významy „kámoška“ a „že jsme hodně dobrý kamarádky“. Přenesenost významu, respektive zde spíše připodobnění vyjádřené slovy *je jako* [něco/někdo] nevysvětluje.

Stejně jako u *dítěte 1* a *dítěte 3*, i u *dítěte 2* následoval bezprostředně po lexému *sestra* lexém *bratr*. Dítě toho při vysvětlování významu využilo a odpovědělo „to je skoro to samý“, na otázku po rozdílu dodalo „je to kluk“. Mužskou paralelu *zdravotní sestřičky* (*zdravotní bratr* / *bratříček*) respondentka odmítne s argumentem, že to „nikdy neslyšela“, na popud komunikační partnerky však preferuje zdvojnásoběný tvar *bratříček*. Z jejích odpovědí je ale patrné, že tvar považuje spíše za potenciální než za skutečně užívaný. Příkladovou větu *Můj kamarád Adam je jako můj bratr*. interpretuje jako „jakože je to tvůj kámoš“, později dodává „hodně dobře“. U konstrukcí *Všichni lidé jsou si bratry a sestrami*. a *Lidé z Ruska a ze Slovenska jsou naši slovanští bratři*. dítě význam neodvozuje a odpovídá vrtěním hlavou, které bylo v rozhovoru interpretováno jako „nevím“. U vysvětlování významu slova *pes* se dítě také drží nejprve primárního významu, které doplňuje o vlastní zkušenosti či konkrétní příklad (to z kontextu bohužel není jasné).

Y: nevíš to nevadí hele a další slovo co tu mam je pes uměla bys mi to vysvětlit?

D2: **pes je jako menuje se třeba ben a je to třeba ještě štěně**

Použité slovo *štěně* blíže nevysvětluje, přestože o to byla požádána, věnuje se jednomu z aspektů vztahu člověk-pes („má paničku, která je to třeba paní, a když je to páníček, tak je to třeba pán“). U spojení *počasí že by ani psa nevyhnal* zmiňuje dítě intertextový odkaz k pohádce *Tři bratři*. Zajímavé je, že parafrázuje určité místo z pohádky, kterým v podstatě význam na příkladu vysvětlí, na otázku po vlastní interpretaci však odpovídá „nevím“.

Y: není a když bych řekla co *əm* slyšela si někdy že někdo řek třeba v nějakým v nějaký pohádce že **bylo počasí že by *mə* psa nevyhnal?**

D2: [hýbe hlavou, není jasné, jestli kýve nebo vrtí]

Y: a napadá tě co by to mohlo znamenat?

D2: ale já sem v jedný pohádce tři bratři to je tak tak tam sem viděla v tý marušce že že slyšela že že *mə* to *ə* že jí **vyhnali do takový strašný zimy kam by ani psa nevyhnali**

Y: no a co by to mohlo znamenat teda?

D2: **nevím**

Konstrukci *někdo je jako pes* vysvětluje dítě slovy „jakože se na něj zlobíš“. Význam lexému *ruka* vysvětluje *dítě 2* nejprve slovy „ruka je na těle“. U příkladové věty *Můj kamarád Adam má hrozně velké ruce*. se soustředí především na slovo *velký* („jako že je má hrozně velký“) a nepopisuje ani neukazuje, které části těla přesně se věta týká. Zajímavé je, že dítě ještě v odpovědi zamění používaná osobní zájmena, a přestože je věta z perspektivy komunikační partnerky vyprávěna v první osobě (a dítě tedy může odpovídat v druhé druhé), používá zájmeno třetí osoby.

Y: na těle (.) takže dyž řeknu třeba **můj kamarád adam má hrozně velké ruce**

D2: jako že je má **hrozně velký a větší než ona**

Přenesený význam u slovního spojení *ruka zákona* dítě pohotově vysvětlí jako „policie“. Na příkladovou větu *Šel po mé pravé ruce*. (*Adam šel cestou do kina po mé pravé ruce*.), reaguje dítě nejprve zopakováním části věty „po mé pravé ruce“, na doplňující otázky, zda je tady předložka *po* chápána „po povrchu ruky“, odpovídá dítě smíchem a slovy „vedle té ruky“. Slovní spojení *ruka stolu* (respektive větu *Podlomila se nám ruka stolu a všechno z něj popadalo na zem*.) dítě okamžitě parafrázuje s lexémem *noha* a dodává, že „existují jenom nohy stolu“, což také vysvětluje:

Y: əhm super (..) a dybych měla větu včera se nám podlomila **ruka stolu** a všechno z něj popadalo na zem

D2: že se ulomila **nožička stolu**

Y: əhm a mohla bych to říct ruka stolu? je to správně?

D2: nee existujou jenom <nohy>

Y: <jə>

D2: stolu

Y: a uměla by si říct proč? napadlo by tě proč sou jenom nohy stolu proč stůl nemá ruce?

D2: əm **protože se dokáže udržet jenom na nohou**

Přestože není snadné tuto repliku interpretovat, můžeme se domnívat, že dítě přemýšlelo následujícím způsobem: pokud se všechny „končetiny“ stolu jmenují stejně, pak je vzhledem k lidské tělesnosti pravděpodobnější, že to budou nohy, protože na nohou se člověk udrží bez problému, zatímco na rukou nikoliv.

U lexému *křídlo* začne dítě vyjmenovávat příklady, kde se s křídly může potkat („třeba netopýr anebo anděl anebo motýl“, později „anebo včela“ či „čmelák“). Na podnět komunikační partnerky dodává také funkci křídel („aby mohli létat“). K návrhu *letadla* jako předmětu s křídly dodává ještě lexém *vtulník*. Význam „druhu klavíru“ u lexému *křídlo* zmíní již po prvním stupni příkladové věty (tj. *V místnosti stálo velké černé křídlo. bez dodatku a někdo na něj hrál.*). Metaforické vztahy mezi primárním a přenesenými významy nekomentuje.

V první sondě *dítěte 2* se jako první polysémní lexém označující vlastnost objevilo slovo *pravý*. To dítě vysvětlilo (v porovnání s jinými odpověďmi) relativně neobvykle nejprve pomocí antonyma, respektive opozice na vlastním příkladu.

Y: další slovo je **pravý** (..) co to znamená?

D2: že [žvýká] třeba jeden pe **penízek** je **falešnej** a **druhej** je **pravej**

Po zadání konstrukce *V kuchyni je sestra maminčina pravá ruka*. následuje velmi dlouhá pauza, po které bylo dítěti napovězeno, zda by se mohlo jednat o význam „pomocník / pomocnice“, což dítě bez bližšího komentáře odsouhlasilo.

Lexém *hrubý* definuje *dítě 2* nejprve slovem samým („že je něco třeba moc hrubýho“), na žádost o příklad reaguje přeformulováním, v němž používá synonymum<sup>93</sup> („třeba že je to tvrdý“). Slovo *tvrdý* používá i při reakci na nápovědu („jaké existují druhy mouky, máš třeba...“), na kterou reaguje „hladkou a tvrdou“. Opravení „hladkou“, které přichází ze strany komunikační partnerky, nijak nekomentuje. Také u spojení *hrubé chování* je odpověď dítěte velmi stručná. Ze sebraných dat bohužel není jasné, co přesně dítě myslelo zájmenem „ho“.

Y: a pak taky o někom třeba můžeš říct že má **hrubé chování**

D2: **že ho má nehezky**

Adjektivum *černý* vysvětluje dítě pohotově slovy „černá je barvy“, tedy hyperonymem, a spojení *černé nebe* stručně asociuje s bouřkou. Slovní spojení *černý pasažér* a *černé svědomí* jsou dítěti podle jeho slov neznámá. Větnou konstrukci *Maminka má dneska špatnou náladu a samé černé myšlenky*. explicitně nevysvětluje, ale parafrázuje ji takovým způsobem, v němž si strukturně odpovídají *černé myšlenky s být unavený*.

Y: a dybych zase měla jinou větu a řekla bych že **maminka má dneska špatnou náladu a samé černé myšlenky**

D2: že (.) že má špatnou náladu a **že je unavená**

Lexém *čistý* vysvětlilo *dítě 2* nejprve jako „že je všechno čistý a leskne se to“. Na popud komunikační partnerky doplnilo také antonymum („špinavý“). Spřežku *načisto* ve konstrukci *přepsat domácí úkol načisto* parafrázovalo dítě „na lepší“, to poté dovysvětlilo (aby byl úkol „krásnej“). Slovní spojení *čistý vzduch* (ve větě *Už můžeš přijít, vzduch je čistý*) vysvětlilo dítě velmi stručně („že tam nikdo není“). U spojení *čisté svědomí* (příp. *mít čisté svědomí*) respondentka (podobně jako *dítě 1*) nerozuměla slovu *svědomí*, na rozdíl od *dítěte 1* však po

---

<sup>93</sup> Zda se skutečně jedná o synonymum či ne, není v tomto bodě podstatné. Na základě tohoto užití předpokládáme, že dítě tato dvě slova za synonyma (byť např. jen kontextová) považuje.

vysvětlení významu slova zadání dále nekomentovala a rozhovor (první sondu) ukončila žádostí o jinou aktivitu.<sup>94</sup>

Ve druhé sondě provedené u *dítěte 2* se jako první lexém označující vlastnost objevilo slovo *jemný*. U toho dítě nevysvětlí primární význam („nevím, jak se to dá vysvětlit“), na konkrétní příklady (i přenesených významů) ale reaguje a pokouší se je nějakým způsobem vysvětlit či parafrázovat. Například slovní spojení *jemné ruce* nejprve vysvětluje pomocí přirovnání („jako z cukru“), později použije synonymum a zdůrazní aspekt hmatového vjemu („že si na to šáhne a je to úplně jemňonký“). Na výzvu o uvedení antonyma, reaguje slovem „tvrdý“. Slovní spojení *jemné barvy* nechá dítě bez jakéhokoliv komentáře, odpověď „nevím“ zazní z úst dítěte u spojení *jemná vrstva marmelády* a *jemný člověk*.<sup>95</sup> U polysémního kvalitativního adjektivu *dobrý* dítě uvádí primární význam související s jídlem, zahrne do svého vysvětlení také synonymum („vynikající“).

Y: [smích] nevíš? to je těžký slovo (....) tak můžem další? hele další je dobrý <co to znamená>

D2: <dobrý jakože> je to jakože **je to vynikající jakože to chutná dobře**

Y: əhm jako třeba jídlo myslíš nebo něco

D2: jídlo

Spojení *dobrý přítel* vysvětlí jako „kámoš“, obšírnější odpověď neposkytne, což může být způsobeno i faktem, že dítě během odpovědi pije a zakucká se. Kolokaci *dobré výsledky* a konstrukci *být / pocházet z dobré rodiny* dítě nezná. U slovního spojení *dobré zaměstnání* je dítě nejprve zmateno (ptá se „jaký zaměstnání jako?“) a později se nechá rozptýlit konkrétními příklady ze svého okolí (uvádí zaměstnání obou svých rodičů a s tím spojené zážitky). Vzhledem k zaměstnání otce *dítěte 2* bylo doplněno spojení *dobrý zpěvák*, které dítě vysvětlilo pomocí superlativu daného adjektiva („že je nejlepší třeba“), což je strategie, kterou jsme mohli pozorovat v jednom případě u *dítěte 1* (viz výše). Jediné, co je z odpovědi dítěte

<sup>94</sup> Tento lexém se objevil jako poslední v první sondě *dítěte 2*. Původně bylo plánováno lexému více, vzhledem k situaci byly ale některé z nich přeloženy do sondy druhé.

<sup>95</sup> Na tomto místě byla vynechána některá slovní spojení s lexémem *jemný*, která se vyskytovala v sondách *dítěte 1*. Důvody k tomu byly čistě pragmatické, ze situace jsme usoudili, že se dítě nudí, a proto jsme se rozhodli v rozhovoru pokročit dál, aby to neovlivnilo výsledky v další části a rozhovor dítě zbytečně mentálně nevyčerpalo.

na doplňující otázky jasné je, že chápe slovní spojení pozitivně (a proti návrhu negativního vnímání se ohrazuje: „jak by to mohlo znamenat že se [mi] nelíbí“). Konstrukci *být dobrý k lidem i ke zvířatům* dítě nezná. U spojení *dobré zprávy* udává vlastní, velmi konkrétní příklad (z dat nevyplývá, zda se jedná o vlastní fabulaci či odkaz k nějakému konkrétnímu textu):

Y: dobré zprávy když by ti třeba někdo zavolał nějaká tvoje kamarádka a řekla by ti mám pro tebe **dobry zprávy**

D2: jakože (...) dobrý jakože (..) sou třeba že

Y: [smrká]

D2: **nějaká holčička prostě šla na trh a koupila tam hodně třešní a voni si třeba mysleli že je že jich je málo tohle třeba znamená jako dobrá zprávy**

U konstrukce *být v něčem dobrý* (ve smyslu „dosahovat v určité činnosti kvality“) se dítě nejprve pravděpodobně nechá rozptýlit informacemi obsaženými v zadání (použili jsme konkrétní příklad, výpověď o sestře autorky práce: „Cvičí gymnastiku a je v tom hodně dobrá.“), později několikrát odběhne od tématu, takže se k vysvětlení nedostane. U přísloví *Když to nepůjde po dobrým, tak to půjde po zlým*, udává dítě (podobně jako v jiných případech) místo abstraktního vysvětlení konkrétní příklad, u něhož však nedovysvětlí bližší kontext:

Y: hele a co to znamená když ti někdo řekne **když to nejde po dobrým tak to půjde po zlým**

D2: co to znamená

Y: to si slyšela už někde ne?

D2: jo no tak to znamená [povzdechne si] že po zlým to půjde třeba tak že tě hodim přes palubu a po dobrým jako že třeba tě nechaj na lodi

Y: hoděj přes palubu a pø proč by ti někdo něco takovýho říkal v jaký situaci? co by se muselo stát?

D2: [poskakuje] hæ nevím

Význam polysémního slovesa *líčit* vysvětluje dítě (podobně jako *dítě 1*) nejprve jako „upravovat (se) líčidlem“ („že se líčíš nějakým pudrem“), jiné významy si dítě samo od sebe nevybavuje. Totéž sloveso ve větě *Maminka nám celý příběh podrobně vylíčila*. přeformuluje jako „že ho vyčistila“ bez dalších komentářů. Význam konstrukce *líčit pasti* (ve větě *Pytlák líčí pasti na jezevce*.) dítě vysvětlilo, potenciální vnímání vztahu mezi homonymními slovesy neuvedlo. U slovesa *zavěsit* uvádí nejprve příklad („třeba že zavěsish kolíček“) odpovídající kodifikovanému primárnímu významu, stejné sloveso ve větě *Řekl našťvaně čau a zavěsil* (s dodatkem „když třeba s někým telefonovala“) vysvětlila „zavěsil, jako že už to položil“. Posledním polysémním lexémem označujícím činnost bylo sloveso *přeskočit*. To dítě vysvětluje nejprve slovy „třeba přeskočit takhle tyč“ (během toho však negestikuluje ani nepoužívá předměty kolem sebe, aby pohyb předvedla). Na otázku, co je přeskočeno v příkladové větě *Přeskočil z lodky na břeh*. Odpovídá pouze jednoslovně „moře“. Na příkladovou větu *Na větve, co ležely na zemi, přeskočila jiskra. (A větve začaly hořet.)* reagovalo dítě slovem „nevím“. U konstrukce *někomu přeskočil hlas* dítě nejprve neví, poté se pokusí situaci předvést a vysvětlí, co konkrétním předvedením zamýšlelo.

Y: nevíš? to nevdí a eště eště eště eště dybych ti třeba řekla že když ti budu o někom vyprávět že mi něco říkal a byl u toho tak strašně rozčilenej a a rozzlobenej že mu z toho **přeskočil hlas** co to znamená?

D2: nevím

Y: nevíš co by se mu mohlo stát? **jak by to třeba znělo když někomu přeskočí hlas**

D2: jak že se udělá te [šeptem] povídej

Y: [smích]

D2: jako já myslela že dojde hlas

Věty *Ted' přeskočím ve vyprávění do minulosti.*, *Další kapitolu přeskočíme.* a *Tobě snad přeskočilo.* nechalo dítě bez vysvětlení (resp. také odpovědělo pouze „nevím“). Zmíněno bylo také přísloví *Neříkej hop, dokud nepřeskočíš.*, jehož význam však dítě dle svých slov neznalo.

Nyní se podívejme, jak vypadaly odpovědi *dítěte 2* na zadané víceznačné konstrukce či příklady personifikace ve větách. Na víceznačnou větu *Tatínek se dlouze díval na maminčin obraz.* dítě nejprve reaguje zopakováním adverbialního údaje ve větě („jako že moc dlouho“),



podle odpovědi na doplňující otázky větu interpretovala jen jedním z možných způsobů, a sice že *maminka* je osobou na obraze ztvárněnou. Podobnou strategii, tedy soustředění se v odpovědi na jedno výrazné slovo ve větě a jeho vysvětlení, aplikuje dítě také u věty *Kniha vypráví o zlém drakovi*. („jako že o něm vypráví“). U doplňujících otázek, které směřovaly ke zjištění, co je kniha a zda kniha může sama něco vyprávět, dítě nejprve knihu vysvětlilo specifikací („kniha kouzel“ a „knížka ve který se čtou pohádky“), poté vrtí hlavou (odpověď na otázku „může knížka něco vyprávět?“), na dotaz o správnosti věty dítě odpovídá slovem „nevím“. Také ve větě *Babičce se stále honila hlavou maminčina slova*, se dítě upíná ke slovesu a opisuje ho slovesem („že se tam rychle vrtěly“), které doplňuje vlastním předvedením pohybu. U frazém *Neštěstí nechodí po horách*, se dítě podle všeho zaměřilo na dvojí výskyt předpony *ne-* a vnímalo tak hlavně negativitu věty, kterou se pokusilo vysvětlit opakem. Následně vysvětluje lexém *neštěstí* případem.

Y: [smích] (...) a ještě mám jednu větu jo? (.) ještě mám větu **neštěstí nechodí po horách**

D2: [odkašle si] že tam nechodí a že tam chodí jenom štěstí

Y: a víš co to je neštěstí? uměla bys mi to kdybych ti třeba řekla já vůbec nevím co to znamená uměla bys mi to nějak popsat?

D2: neštěstí je [odkašle si] že (...) že třeba máš v domě potok

Y: əhm (.) jako že tam máš potopu nebo něco? hodně vody?

D2: [kývá]

Y: əhm a takovýdle neštěstí může chodit? nebo nechodit?

D2: ə nee

Analýzu porozumění tomuto frazému bohužel nemůžeme dostatečně interpretovat, neboť během zadání věty došlo k nechtěnému vypuštění jeho druhé části (... *ale po lidech*). S jistotou nemůžeme ani tvrdit, jaký vliv by doplnění druhé části na porozumění u dítěte mělo.

Podobně jako u některých z výše zmíněných konstrukcí, vyznačujících se personifikací či víceznačností, se i u konstrukce *Čas letí*, dítě zaměřilo primárně na sloveso (parafrázovalo výraz jako „že čas rychle utíká“). Originálním způsobem také na příkladu popisuje význam slova *čas* („že třeba máš čas někoho polechtat a že třeba nemáš“). Čas je přitom podle

respondentky viditelný pouze „podle čísel co jsou na hodinách“ a nemá křídla (jako předpoklad pro létání).

Závěrem druhé sondy *dítěte 2* se objevila víceznačná věta *Adam viděl toho pána v modré košili*. Té dítě nejprve nerozumělo (pravděpodobně bylo podobně jako *dítě 1* zmateno „přítomností“ dvou osob ve větě, z nichž jedna byla zmíněna jmenovitě a druhá ne), později na všechny doplňující otázky odpovídalo kladně, zakončujíc segment rozhovoru replikou „třeba trochu jinak já nevím“. Dítě působí v tuto chvíli rozhovoru velmi nesoustředně, skáče po místnosti na gymnastickém míči, zajímá se o batoh komunikační partnerky, a nakonec z míče padá. U věty *Myšlenky mu celý den bloudily kdoví kde*. *dítě 1* nejprve vyžaduje bližší kontext (ptá se „komu“, a zda se to stalo doopravdy). Po bližším vysvětlení ze strany komunikační partnerky a otázce, co se s myšlenkami ve větě přesně děje, odpovídá a interpretuje sloveso *bloudit* pomocí slovesa *skákat*, čímž zachovává aspekt pohybu, ale mění jeho druh (viz níže). Blíže situaci nepopisuje.

D2: jako skákaly okolo kdov nevím nevím [neartikulovaně žvatlá]

U přeneseného slovního spojení *ruku na srdce* jsme se podle předchozích reakcí dítěte rozhodli poskytnout mu bližší kontext již v zadání, a to pomocí odkazu ke známé pohádce Červená Karkulka. Zdá se však, že dítě spojení nerozumí a pokouší se význam odhadnout (to můžeme předpokládat i na základě stoupající intonace připomínající otázku).

Y: cə co po ní vlastně jako chce?

D2: chce jít s ní?

U poslední věty, v níž se objevuje personifikace a která zní *Adamovi rejdivy oči po celé místnosti*. dítě nejprve opět zajímá, zda se věc skutečně stala a poté odpovídá negativně na otázku, jestli by si to dovedla nějak představit či to popsat. Po několika replikách se ukáže, že si dítě pravděpodobně není jisto významem slova *rejdít* a ptá se na něj. Z nějakého důvodu však toto sloveso, respektive jeho vysvětlení asociuje s tmou. Toho se drží i v následující části rozhovoru, kdy mluví o strachu ze tmy.

Y: tak co s těma vočima? co to znamená když někomu rejdí oči po celé místnosti?

D2: nevím (...) a **co to znamená vůbec rejdí?**

Y: rejdí? no jakože se hodně rychle třeba pohybují nebo takle víš jako (...) že furt kouká někam jínám

D2: je **tma**?

Y: no nemusí může bejt klidně světlo

Viděli jsme tedy, jak *dítě 2* vysvětluje významy slov, jak chápe polysémii, metaforické a metonymické přenosy a víceznačnost. Její vnímání těchto jevů na tomto místě můžeme porovnat s *dítětem 1* – *dítě 2* bylo ve svých odpovědích podstatně stručnější (některé jeho odpovědi působí dojmem, že se dítě záměrně pokoušelo poskytnout co nejkratší a nejvýstižnější odpověď). Podobně jako *dítě 1* často vyžadovalo nebo samo dodávala konkrétní kontext určitým slovním spojením či větám, v porovnání s ním však rozhovory s *dítětem 2* neobsahují tolik narativních replik. Vyskytují se zde také intertextové odkazy (k pohádkám) a výpovědi ukazující na vliv vlastních zkušeností a znalostí o světě na chápání jazykových jevů. Blíže porovnáme výsledky všech tří dětí v části 4.6.

#### 4.5.3 Dítě 3

Také u *dítěte 3* byly provedeny dvě sondy. Mateřským jazykem respondentky je čeština. Doposud se neučila cizí jazyk, zároveň je v nepravidelném kontaktu na receptivní bázi (tj. jazyk neovládá a nepoužívá, ale většinou mu rozumí) se slovenštinou. Dítě navštěvovalo mateřskou školu, a to zhruba od svých tří let. Udrhuje vztahy s vrstevníky a má o tři roky staršího bratra. Respondentka se jevila jako otevřená, komunikativní, radostná a aktivní. Podle matky je spíše v soukromí také klidná a bojácná, což ovšem záleží na konkrétní situaci. Ve svém řečovém vývoji nevykazovalo *dítě 3* žádné zvláštnosti, zhruba v jednom roce věku začalo používat jednotlivá slova (nástup tzv. jednoslovného období).

Během svého života nebyla respondentka vystavena velkému psychickému tlaku a není známo, že by trpěla nějakou poruchou učení, netrpí nedoslýchavostí, špatným zrakem ani žádnou řečovou poruchou. Navštěvovala krátkodobou (v době výzkumu již ukončenou) logopedickou terapii, neboť měla po určitou dobu potíže s výslovností hlásek s, c a z. Dítě píše pravou rukou.

Respondentka nevlastní počítač, tablet ani mobilní telefon, a to ani v jejich modifikacích přizpůsobených dětem (viz interaktivní dětské tablety u *dítěte 1* a *2*). Denně stráví zhruba hodinu sledováním televize, většinou dětských programů, tj. pohádek apod. Je zvyklá na společné čtení s rodiči či s bratrem (např. pohádka před spaním).

Dokáže se podepsat a umí napsat nadiktované jednoduché, tj. nepříliš dlouhé slovo, a to jak slovo známé, tak neznámé. Čte jednotlivá písmena, pokouší se samostatně číst po slabikách. Zvládá jednoduché sčítání a odčítání, umí psát všechny číslice. Stejně jako *dítě 1* a *dítě 2*, i *dítě 3* prošlo v únoru 2016 úspěšným zápisem do základní školy a v září toho roku započalo školní docházku.

#### 4.5.3.1 *Dítě 3 - průběh rozhovorů a individuální výsledky*

S *dítětem 3* byly v červnu (věk dítěte 6,6) a srpnu 2016 (věk dítěte 6,10) provedeny celkem 2 rozhovory, které trvaly 26 a 33 minut. Oba dva rozhovory probíhaly vsedě u stolu, dítě nijak výrazně negestikulovalo a po dobu rozhovorů sedělo klidně, nevstávalo ani neodbíhalo. Respondentka vykazovala velkou motivaci ke spolupráci. Začátek prvního rozhovoru provázely rozpaky či stud ze strany dítěte, které však byly brzy překonány, během druhého rozhovoru již bylo dítě uvolněné a radostné.

V rámci první části obou provedených se *dítě 3* setkalo se stejnými lexémy jako *dítě 2* (viz výše). V kategorii lexémů označujících substance to tedy byla slova *kočka*, *doktor*, *ředitel* a *pokoj*. Z lexémů označujících vlastnosti byly vybrány lexémy *český*, *makový*, *nesympatický* a *prospěšný*. Použité lexémy označující činnosti byly *smích*, *jekot* a *čtení*.

Podobně jako *dítě 2* i *dítě 3* vysvětluje lexém *kočka* pomocí hyperonyma, přidává k němu však výrazný fyzický atribut zvířete („zvíře s ocasem“). Zatímco u slova *doktor* se dítě opírá o aspekt člověka („pán“) a o jeho činnost („pomáhá lidem, který jsou nemocný“), lexém *ředitel* nejprve vysvětluje umístěním do prostředí vnímaného jako typické (podobně u *dítěte 2*), tedy do školy („ředitel je ve škole“), poté uvádí jeho činnost. Jedná se však o činnost velmi dílčí („zapisuje nějaký věci“, srov. výše vysvětlení významu tohoto slova u *dítěte 2*). Substantivum *pokoj* popisuje dítě slovy „v tom sou hračky“, tedy jeho vzhledem, respektive obsahem. Jako další předmět uvádí dítě postel, pomocí doplňujících otázek komunikační partnerky poté dojde k odpovídající činnosti („spát“).

U vybraných adjektiv *český*, *nesympatický* a *prospěšný* dítě význam dle svých slov nezná. U relačního adjektiva *makový* se podobně jako *dítě 1* uchyluje k popisu vzhledu odpovídajícího substantivu, tj. *máku*. Oproti *dítěti 1* se však ve svých odpovědích nevěnuje původu máku a

nepopisuje makovici, ale maková zrnka, u nichž uvádí funkci („jedí se“), kterou můžeme implicitně chápat jako hyperonymum (jídlo / potravina):

Y: nevíš? tak si řeknem další slovo dyž bych o něčem řekla že je něco **makový** tak co to znamená?

D3: že **je na tom mák?**

Y: əhm a uměla by si říct co to je ten mák?

D3: to sou **černý tečky?**

Y: əhm a co se s těma tečkama dělá?

D3: [smích] **jedi se**

Pozoruhodnou odpověď dalo dítě na otázku po významu slova *smích*. Použilo sice k vysvětlení související sloveso *smát se*, koncipovalo ale odpověď takovým způsobem, že se zdá, že popisuje smích jako prostředek, který je k činnosti smíchu potřebný („to je to, čím se směješ“). U slova *jekot* dítě krátce váhá, následně nepoužije odpovídající sloveso *ječet*, ale jeho synonymum *křičet* („že někdo křičí“). Verbální substantivum *čtení* vysvětluje dítě pomocí odpovídajícího slovesa a spojení typického předmětu („že si čteš knihu“). Na otázku, zda je možné číst i něco jiného než knihu, uvádí pouze „časopis“.

Dítě 3 se v první sondě setkala s lexémy *hlava*, *kuře*, *křídlo*, *ruka*, *čistý*, *černý* a *zavěsit*, v druhé sondě se slovy *sestra*, *bratr*, *pes*, *jemný*, *dobrý* a *přeskočit*. Primární význam lexému *hlava* dítě vysvětluje pomocí udání místa („věc na těle“) a dvou funkcí, přičemž první z nich neodpoví úplně hlavě jako části těla, ale spíše očím.

D3: hlava [smích] (..) to je věc na těle kerou používáme **abysme mohli vidět** <[smích]>

Y: <[smích]>

D3: a **abychom mohli přemejšlet** tak fə v tý hlavě máme tam mozek

U slovního spojení obsahujícího metonymický přenos (část za celek) *chytré hlavy* (v příkladové větě *Hledáme chytré hlavy*.) si dítě nejprve není jisto významem, nakonec však uvede parafrázi „hledaj nějakýho člověka, kterej je chytrej“ (se stoupající intonací

připomínající otázku). U metonymického přenosu ve spojení *hlava státu* dítě neuvede význam, resp. ho podle svých slov nezná.

Podobně jako *dítě 1* a *dítě 2*, také *dítě 3* ve svém vysvětlení významu lexému *kuře* uvádí jak možnost „pokrm / maso“, tak význam „mládě kura domácího“ (v tomto pořadí). Výraz *Ty jsi ale kuře*. dítě nijak neinterpretuje. Na příkladovou větu *V lese jsme našli hodně kuřátek*. reaguje otázkou „jako tamty žlutý rostlinky?“, čímž implicitně zachycuje metaforický přenos vzhledu (barvy). U lexému *křídlo* dítě nejprve několik sekund váhá a poté odpovídá „nevím“. Na podnět komunikační partnerky však začíná společně s ní vyjmenovávat zvířata, která mají křídla („pták, včela, moucha“) a vysvětluje jejich funkci („aby mohli létat“), následně zmiňuje také letadlo jako předmět s křídly, k metaforickým přenosům se nevyjadřuje. Význam „druh klavíru“ ve větách *V místnosti stálo velké černé křídlo.*, následně *V místnosti stálo velké křídlo a někdo na něj hrál*. dítě nerozklíčuje, stejně je tomu i u konstrukce *přistříhnout někomu křídla* (zde nijak výrazně verbálně nereaguje ani na popis příkladu doslovného přistřihování křídel ptákům v zoologické zahradě, aby nemohli uletět).

Velmi podobně jako u lexému *hlava* vypadalo vysvětlení významu slova *ruka*. Zde dítě také denotát přiřadí k lidskému tělu a uvede vybrané funkce části těla.

D3: [smích] to je taky další věc na těle kerou používáme abysme mohli jíst, [nádech] abysme mohli uklízet věci <[smích]>

Y: <[smích]>

D3: a abysme mohli odemykat a zamykat dveře

Po zadání věty *Můj kamarád Adam má velké ruce*. a naznačení, že otázka směřuje k tomu, zda je jako *ruka* označována celá horní končetina či jen její část, dítě odpovídá „celý?“ s výrazně stoupavou intonací (můžeme to tedy do jisté míry interpretovat jako nejistý dohad). U věty *Šel po mé pravé ruce*. dítě význam nevysvětluje (na otázku, jestli ví, co by to mohlo znamenat, odpovídá „ne“). Kolokaci *ruka zákona* dítě pravděpodobně rozumí (odpovídá „jakože na něj přišli na toho zloděje?“, opět s výraznou stoupající intonací), na žádost o přiblížení, kdo na zloděje v příkladové větě přišel, však odpovídá negativně. U záměrně neobvykle vytvořeného slovního spojení *ruka stolu* dítě nejprve přikyvuje, souhlasí s výrazem a vysvětluje, o co se jedná (význam je přitom totožný s nohou stolu). Když je jí dáno na výběr, zvolí si lexém *noha*

a bezvýhradně souhlasí s výpovědí komunikační partnerky, že *ruka stolu* „asi nedává moc smysl“.

Lexém *sestra* nejprve *dítě 3* popíše pomocí udání sémému „člověk“ („to je takovej človíček“), v následující replice dodává, že se sestrou si „můžeš hrát a dělat cokoli“. Na otázku, jak se pozná, že je někdo něčí sestra, podobně jako u konstrukce *být jako něčí sestra* odpověď nezná. Na příkladovou větu *V nemocnici se o mě starala sestřička*, reaguje slovem „zdravotní“. Také u *dítěte 3* bezprostředně po tomto lexému následovalo slovo *bratr*. To dítě asociuje se svým vlastním bratrem, podobně jako u slova *sestra* však nedokáže vysvětlit, co mají s bratrem společného, respektive co přesně činí jejího bratra jejím bratrem. Jako paralelu mužskou paralelu *zdravotní sestřičky* navrhuje dítě *zdravotního bratra*. Slovní spojení *naši slovanští bratři* interpretuje jako „že sou ze Slovenska“ (z dat bohužel není jasné, nakolik v této interpretaci hraje roli neznalost slova *slovanský*, přeslechnutí a individuální znalosti Slovenska a slovenštiny, viz. 4.5.3). Oproti výše zmíněného *být jako něčí sestra* vysvětluje dítě větu *Všichni lidé jsou si bratry a sestrami*, slovy „jako že spolu kamaráděj“.

Primární slovo významu *pes* vysvětluje dítě nejprve pomocí hyperonyma a výrazných znaků („zvíře s ušima“, později doplňuje další části těla jako např. ocas a čumák). Zároveň uvádí činnost „pořád na někoho kouká“, kterou později dává do souvislosti s domněnkou, že „kdybychom se mu [psovi] pořád koukali do očí, že by na nás mohl zaútočit“. V rozhovoru dále dítě začíná vyprávět o vlastním zážitku se psem jménem Drobek, níže je ukázaný segment rozhovoru, v němž můžeme pozorovat něco, co bychom mohli interpretovat jako metaforické chápání slova, přestože ho dítě explicitně nezmiňuje a na přímou otázku odpovídá jiným zážitkem.

D3: pamatuju SI když sem byla malá byly mi tři roky je p tady pořád ten pes menuje se droubek a on mi nenaskočil do obličeje a škrábl mě

Y: fakt jo? a on to asi neudělal schválně nebo jo?

D3: ne to ještě pořád on si hraje a není vychovanej

Y: hm to von to nemyslel špatně

D3: a [jméno bratra D3 v nominativu] a [jméno bratra D3 v akuzativu] jenom škrábnul

Y: a to je štěňátko malý nebo je to velkej pes?

D3: æm je nás takle **velikej** [ukazuje]

Y: takle tak to už je docela velikej

D3: pořád mu říkaj drobek

Y: [smích] drobek

D3: [smích]

Y: hele a když takle vidíš

D3: tak třeba když byl malej tak byl maličkej [smích]

Zdá se, že dítě interpretuje jméno psa jako metaforické vyjádření toho, že byl jako štěně malý, a pozastavuje se nad tím, že dnes, přestože už malý není, se mu tak stále říká. U konstrukce *chová se jako pes* se dítě vrací ke svému vysvětlení primárního významu pomocí výrazného znaku a vysvětluje ji jako „že má [člověk] uši jako pes“. Podobně na základě vyprávění dítěte o tom, že psi koušou, interpretuje větu *Nemá rád děti a chová se k nim jako pes*. jako „že je kouše“, později po zopakování ještě jako „že má ocas“ (tedy opakuje další z uvedených výrazných znaků). Slovní spojení *počasí že by ani psa nevyhnal* dítě nezná.

Slovo *čistý* dítě nejprve vysvětluje pomocí činnosti („jako že jsme to myli?“), uvádí také antonymum *špinavý*. Ke konstrukci *přepsat domácí úkol načisto* se vyjadřuje pouze slovem „nevím“. Kolokaci *čistý vzduch* (v přeneseném slova smyslu) vysvětluje „jako že už tam nikdo není“ (opět se stoupající intonací). U slovního spojení *čisté svědomí*, které se ukázalo jako složité i pro *dítě 1* a *dítě 2*, narážíme nejprve na potíž se slovem *svědomí* (dítě uvádí, že se se slovem již setkalo, jeho význam však nezná). V průběhu vysvětlování lexému se nechává se ve svých úvahách ale vést komunikační partnerkou a na navržené pouze přikyvuje.

Význam lexému *černý* dítě nejprve asociuje s tmou, hyperonymum „barva“ vůbec neuvádí (a to ani po uvedené příkladového spojení *černá tabule* a otázky, co tím o tabuli vlastně říkáme). Kolokaci *černá obloha* dítě blíže popisuje něčím, co bychom mohli interpretovat jako vztah příčina-následek („když byly mraky černý, tak byla úplně celá černá obloha“. Slovní spojení *černé myšlenky* dítě dle svých slov nezná. U *černého svědomí* se taktéž nechává vést komunikační partnerkou a v kontrastu se spojením *čisté svědomí* uvádí, že se jedná o „špatnej“ pocit. *Vidět něco černě* respondentka nevysvětluje. Podobně je to také u slovního spojení *černý pasažér*, zde však po příkladové větě (*Průvodčí v metru přistihnul černého pasažéra.*) – opět se stoupající intonací – uvádí (domnělé) synonymum „zloděj“. Kolokaci *černý trh* vysvětluje dítě doslovně.



Y: ... a věděla bys co to je **černý trh**?

D3: že tam je jako všude **černo**?

Y: <hm>

D3: <aa> sou tam **trhy**?

Adjektivum *pravý* dítě bezprostředně spojilo se slovem *pravák* („někdo, kdo píše pravou rukou“), jiné významy samo neuvádí. Kolokaci *pravé zlato* / *z pravého zlata* uvádí jako výrazný rys barvu („takovou hodně žlutou“) a asociuje zlato se zlatou cihlou („má to tvar jako cihla“), přestože byly předmětem konverzace původně náušnice z *pravého zlata*. U konstrukce *být něčí pravá ruka* význam vysvětlí pouze parafrází („že jí pomáhá“). U lexému *hrubý* dítě vysvětluje význam pomocí antonyma, respektive opozice dvou blíže neurčených předmětů s antonymními vlastnostmi, samo však neuvádí žádné příklady.

Y: ... a pak tu mám slovo **hrubý**

D3: jako že je třeba něco **hladký** a druhý je **hrubý**?

U výrazu *mít hrubé chování* používá synonymum *zlobit [někoho]* („že trochu zlobí“).

U slovesa *zavěsit* respondentka nejprve uvádí neznalost významu, po uvedení příkladové věty *Maminka zavěsila ten nový obraz přímo nad televizi*. (a jejím bližším vysvětlení) používá synonymum „pověsila“. Zajímavé vysvětlení poskytlo dítě u slova *zavěsit* (ve smyslu „položít telefon / ukončit hovor“) – v příkladové větě nejprve nebylo telefonování vůbec zmíněno, dítě však zachovalo z významu „ukončení hovoru položením telefonu“ určitý aspekt zmizení, opuštění rozhovoru. Po zmínce o telefonu dítě vysvětlení pozměňuje.

Y: əhm (...) aa dyž bych řekla zase úplně jinou větu s tím samým slovem əm a měla bych že sem včera mluvila s (jméno) a vona mi já sem jí řekla něco co se jí nelíbilo a ona mi řekla **naštvaně čau a potom zavěsila** (...) <tak co>

D3: <to zna>mená jako že **odešla** potom?

Y: əhm a co dyž řeknu že teda řekla čau a zavěsila tak co to bylo to co zavěsila?

D3: ne

Y: mohlo a dybych ti řekla sme včera s [jméno D1 v instrumentálu] mluvily přes telefon a ona pak zavěsila

D3: to znamená že ho ten **telefon vypla**?

Ve druhé sondě se *dítě 3* setkala s adjektivy *jemný* a *dobrý*. První zmíněný lexém dítě vysvětluje slovy „že je hladkej?“, což později doplňuje popisem a uvedením příkladu (i pomocí uvedení opozice hladký vs. hrubý a explicitního zmínění předmětu, který slouží ke změně substance z hrubé na hladkou) :

Y: hm tak další slov je **jemný** věděla bys co to znamená?

D3: **že je hladkej?**

Y: əhm a jak se to pozná že je něco hladký?

D3: že že tam prostě **není něco jakoby takový kolo kousky jako něčeho**

Y: əhm

D3: že to je hladký třeba **hladkej písek** to poznáš jako protože on v něm má kameny ale když

Y: əhm

D3: to nasypeš do nějaký misky a ještě to nějak promícháš tak nějak jako takle **prosypeš nějakým SÍTKem**

Y: əhm

D3: tak to pak je **hladký**

Y: əhm a a jakej by byl opak toho kdybys chtěla říct že ten písek není hladký ale je

D3: **hrubý**

Kolokaci *jemný hmat* vysvětluje dítě jako „že má hladký ruce“, u slovního spojení *jemný pozorovatel* dítě použije k parafrázi adjektivum ze zadání a pouze změni substantivum na sloveso („že to sleduje jemně“), později bez výhrad souhlasí s návrhem komunikační partnerky, že *jemně* v tomto případě znamená pomalu (svůj souhlas stvrdí i neverbálním předváděním pozorování okolí, zatímco se velmi pomalu otáčí). U *jemné vrstvy marmelády* dítě nejprve uvádí aspekt množství („že je jí tam málo“), později dodá ještě slovo

„hladoučká“, které dovysvětlí „že tam nejsou žádný kousky“. Adjektivum ve spojení *jemná voňavka* interpretuje jako udání množství („že jí nastříká jenom trošku“)<sup>96</sup>, ve spojení *jemné chování* dítě vysvětluje adjektivum jako udání vlastnosti („hodný“), samo poté dodá antonymum jak zadaného spojení, tak vysvětlujícího adjektiva („a když má hnusné chování, je hrubý“).

Slovo *dobry* dítě nejprve vysvětlí slovy „jakože dělá dobrý věci?“, neuvede však, jak určíme, že je věc dobrá, ani kdo takovou věc určí („nějakej člověk... kterýho neznám“). K člověku, kterého uvede v odpovědi, ještě dodává „ale je hodnej“ a „ale má dobrý skutek“. Kolokaci *dobry přítel* vysvětlí „že je na tebe hodnej“. Konstrukci *být z dobré rodiny* dítě vysvětlí ve dvou replikách, v první uvede „že měl hodnou matku a otce?“, ve druhé „anebo že ho vychovali dobře?“. U kolokace *dobré výsledky / dobré známky* dítě uvede příklady známek, které považuje za dobré („jednička“, „dvojka ještě je trošku dobrá“). Spojení *dobré zaměstnání* dítě nejprve přeformuluje na „dobrá práce“, v odpovědích na doplňující otázky zmiňuje „že se jí třeba líbí ta práce“, k čemuž dodá vlastní přání zaměstnání, až vyroste. V této souvislosti dítě vypráví o tom, že si samo tajně ostříhalo vlasy, a použije vlastní vytvořené slovo „samostřih“. V konstrukci *být dobrý k lidem* parafrázuje dítě lexém *dobry* slovem *klidný*. U kolokace *dobré zprávy* nejprve uvádí příklady („že je hezké počasí“, později „vstanu ráno a máma mi řekne je hezký počasí“) a dodává k němu vlastní pocit z *dobrych zpráv* („cítím se skvěle“). U konstrukce *být v něčem dobrý* zmíní dítě nejprve „že jí to hodně jde?“ a popisuje svoje vlastní zkušenosti s gymnastikou (zmíněnou v příkladové větě *Je dobrá v gymnastice*). Přísloví *Když to nejde po dobrým, tak to půjde po zlým*. uvádí dítě nejprve relativně nekonkrétní příkladovou situaci, na otázku po lexému *zlý* v této větě, uvede „jakože tě třeba zmlátí“. Mezi tímto a následujícím lexémem v rámci této sondy nalezneme intertextový odkaz k animovanému filmu *Madagaskar 3* v podobě krátké zpívané repliky („puntíky puntíky puntíky afro“) – ta se vztahuje také ke Knížce Hervého Tulleta, s níž jsme si s dětmi hráli po skončení rozhovoru.

Stejně jako *dítě 1* i *dítě 2* uvádí také *dítě 3* jako primární význam slovesa *líčit* „upravovat se líčidlem“ (v tomto případě doslova „líčit že je třeba maluješ oči?“, což později doplňuje ještě ho „barvit pusu“). Větu *Celý příběh nám podrobně vyličil*. Parafrázuje slovy „že ho celý sám vyprávěl“, tedy použije synonymum a přidá slovo *sám*, přičemž není jasné, zda k jeho přidání dochází náhodou či má v parafrázi sloužit jako paralela slova *podrobně*. Význam homonymního slovesa *líčit* ve větě *Pytlák líčí pasti na jezevce*. dítě nevysvětlilo (přestože

---

<sup>96</sup> Můžeme se také domnívat, že dítě uvažuje o kolokaci tak, že větší množství voňavky má silnější efekt.

jsme se přesvědčili, že mu v tom nebrání neznalost slova *pytlák*). Význam slova *přeskočit* dítě nejprve vysvětluje pomocí vlastní příkladové situace („jako že třeba jedeš na koni na nějakých závodech a třeba přeskakuješ“), kterou dítě samo sebe rozptýlí (předvádí jízdu na koni). V předvádění plynule přejde i po zaznění věty *Přeskočil z lodky na břeh.*, kdy předvádí přeskok a a vykřikne „skočil jsem do vody“, čímž v podstatě zodpoví otázky, co je ve větě přeskakováno. Po explicitním dotazování se však nejprve odpovídá, že přeskočil „tu lod“? a přeskočil na to třeba na travu“, vodu zmiňuje až později. Také na větu *Někde přeskočila jiskra.* (přitom lexém *jiskra* v doslovném významu) reaguje nejprve vlastním příkladem:

D3: jako tak jako třeba jedu na koloběžce jako [jméno D1 v nominativu] a tam dělá ty jiskry že takle tam skákaj jako po tý zemi

O několik replik dále zmiňuje také oheň, resp. koncipuje jiskry jako „hlavinky ohýnku“. (Zde bohužel není jasné, zda se jedná o intertextový odkaz, např. k vyobrazení ohně či jisker v konkrétní pohádce apod.). To dítě dále nerozebírá, jeho pozornost zaujme plyšová hračka, kterou začne ukazovat komunikační partnerce. U věty *Přeskočil mu hlas.* dítě nejprve význam nevysvětluje, po zopakování věty (tentokrát *Samým rozčilením mu přeskočil hlas.*) dítě odpovídá „že pak chraptil?“. Na konstrukci *přeskočit kapitolu [v knize]* reaguje dítě nejprve popisem, později pro lepší srozumitelnost zvolí předvedení činnosti (v níž uvede důvod, proč vybrané strany knihy přeskakuje), možná synonyma (např. *vynechat*) explicitně nezmiňuje:

D3: už vim že tam třeba máme knížku nebo časopis a něco si tam prohlížíme a teď tam není něco nějaká třeba něco nějaká nějaká nějaká prodej nějaká kabelka tak my to přeskočíme a **není to zajímavý** tak

Y: əhm a to znamená že teda co s tím uděláme? s tím co přeskakuje

D3: já ti **ukážu** jak bych to mohla udělat

Y: əhm

D3: tak jo mám třeba tuhle psí knížku [**listuje**] teď si to jako prohlížím a **todle přeskočíme to není zajímavý**

Y: əhm a co sme s tím teda udělaly když sme to přeskočily?

D3: tak sme si prohlížely třeba dál

U konstrukce *přeskočit ve vyprávění do minulosti* dítě reaguje vyprávěním (pravděpodobně intertextovým odkazem k animovanému pořadu pro děti) o cestování v čase a do vesmíru.

Y: əhm hele a kdybych ti něco vyprávěla (..) a a pak bych ti řekla že teď teď **přeskočíme v tom mém vyprávění do minulosti**

D3: jo jakože třeba sou to dvě holky a ty jako třeba nikde choděj po světě někde se TOULaj choděj NA nákupy [smích]

Y: [smích]

D3: jə ne na nákupy ne əm dou si kupovat kabelku [smích]

Y: [smích]

D3: taky se říká ale ə a pak najednou oni můžou cestovat v čase a najednou se SP0jej <křičí> obejmou se

Y: [smích]

D3: [křičí] a tak letěj do vesmíru a točej se [vykřikuje nesrozumitelné zvuky, pravděpodobně citoslovce točení se] a teď sou (...) tədəə [smích] tədəə NA PLANETĚ teda

Y: na jaký planetě?

D3: teda [předvádí dušení se] nemaj kyslík

Po zopakování věty ještě zmiňuje cestování do jiných zemí („že má nějakou jinou zem a třeba do Anglie, do Austrálie... anebo do Asie?“). Význam konstrukcí *Tobě snad přeskočilo.* a *Neříkej hop, dokud nepřeskočíš.* dítě nezná.

Nyní se zaměříme na víceznačné konstrukce a konstrukce, v nichž se vyskytuje metaforický přenos – personifikace. U věty *Adam dlouho sledoval Anežčinu fotografii.* dítě význam nevysvětlí (reaguje pouze slovem „ne“). Velmi podobně tomu bylo i u konstrukce *Tatínek se dlouze díval na mamčin obraz.*, která byla u *dítěte 3* součástí jedné sondy (nenásledovaly však bezprostředně za sebou), kdy však dítě částečně odpovídalo na doplňující otázky ohledně víceznačnosti. Zde je však *dítě 3* jediným, které samo od sebe navrhlo interpretaci, kde by *mamčin obraz* znamenal „obraz vytvořený maminkou“ (to kombinuje s výkladem, kdy je maminka vyobrazenou osobu):

Y: nevíš? mě by zase zajímalo jestli je z té věty poznat kdo je na tom obrázku namalovanej <dyž ti řek>nu

D3: <maminka>

Y: tatínek hm a je z té věty poznat kdo ten obrázek namaloval?

D3: nevím

Y: nevíš tak ještě

D3: **tatínek** třeba?

Y: no mohlo by to tak bejt a mohl by to bejt ještě někdo jinej?

D3: maminka sama sebe? [smích]

Y: hm a ještě někdo jinej?

D3: **malíř**?

Součástí jedné a té samé sondy byly u *dítěte 3* také dvě konstrukce obsahující personifikaci (*Recept říká, že...* a *Kniha vypráví o...*), přičemž ani v tomto případě na sebe věty bezprostředně nenavazovaly. První zmíněnou konstrukci parafrázuje dítě slovy „že to tam je napsaný“, blíže ale personifikaci nekomentuje (na návodné otázky odpovídá negativně). Druhou větu dítě nevysvětlí, což může být částečně způsobeno i okolním děním (do pokoje, v němž probíhalo nahrávání, nečekaně vejde respondentčin otec). U věty *Babičce se stále honila hlavou maminčina slova*, dítě po počátečním váhání vysvětluje význam pouze použitím synonymního slovesa („ty slova se jí pořád motaj v hlavě“). Konstrukce *čas letí* dítě vysvětluje relativně dlouhou replikou, v níž se pokouší vymyslet vlastní příklady a často opakuje synonymní konstrukci („hodně uteklo“):

D3: jako že to **hodně uteklo** jako že už jako to je to jako [povzdechne si] bych to řekla to je jako (..) už jako to jako dyž sme třeba stávali ráno a jako potom jako už jsem dlouho jako jako jako už z té postele venku tak jako tak třeba řeknu že už to jako **rychle uteklo** a to znamená jako že prostě s jako sem dlouho tam jako z té postele xxx<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Nesrozumitelné slovo.

Personifikaci ani slovo *čas* respondentka blíže nevysvětluje. Přísloví *Neštěstí nechodí po horách, ale po lidech*. Dítě vysvětluje strukturně podobně, pomocí vlastního příběhu, v němž se přidrží zmíněných hor (asociace se sněhem).

D3: jako že to že ten **sníh** potom jako a jako dyž je nějaká **lavina** nebo když tam někdo zakřičí hodně nahlas tak jako se spus[nádech]tí lavina a potom to [nádech] a potom ten člověk může v tý lavině umřít?

Ani zde se personifikaci nevěnuje, na podněty komunikační partnerky však dochází k tomu, že neštěstí nemůže chodit. Ulpívá na vlastním přirovnání neštěstí k lavině a jejich pohyb srovnává.

Y: takže dyž bych se tě zeptala jestli může neštěstí chodit nebo ne tak co bys řekla?

D3: ne?

Y: nemůže a proč nemůže?

D3: **protože nemá nohy?**

Y: hm a dyž je teda todleto takle tak dovedla by si jakoby nebo rozumíš tomu proč se taková věc říká? i dyž to vlastně jako není možný?

D3: **protože je ta lavina jako teče po tý hoře?**

Y: əhm takže myslíš že se jako pohybuje? <že by to mohlo>

D3: <trošku jo>

Podobně jako u ostatních respondentek, i u *dítěte 3* přivedla věta *Adam viděl toho pána v modré košili*. nejprve ke snaze doplnit kontext („třeba šel na nákup“). Na otázku „kdo měl na sobě modrou košili“ dítě odpovědělo „nevím, nějaký ctitel“ (buď si tedy nezapamatovalo plné znění věty, blíže popisovalo jednoho z aktérů anebo do popisované situace přidalo další osobu). Navržená interpretace, kdy měl Adam modrou košili, přišla dítěti nepravděpodobná. Na žádost, aby přeformulovalo větu tak, aby bylo jasné, že má na sobě modrou košili právě Adam, odpovědělo „jako třeba jeho kamarád řek adame ty máš modrou košili“, vytvořila tedy

v podstatě novou větu (i popisovanou situaci). U věty *Adam se dnes vůbec nemohl soustředit, myšlenky mu bloudily kdoví kde*, uvádí dítě nejprve vlastní zpřesnění kontextu a aspekt nevědomosti („že třeba dělal nějaký úkoly a nevěděl, jak je udělat?“). U strukturně podobné konstrukce *Adamovi rejdivy oči po celé místnosti*, dítě reaguje nejprve slovy „že se všemi koukal všude slyšel všude viděl“ (zde se pravděpodobně může jednat o intertextový odkaz), následně se humorně vyjadřuje o tom, že aktér ve větě „viděl pánvičku“, protože „taky mohl vidět pánvičku v kuchyni“. Nakonec upřesní své vysvětlení („tak se koukal všude“), jinak větu neparafrázuje.

V této části jsme sledovali, jak v průběhu dvou sond reagovalo dítě na zadání vybraných lexémů, slovních spojení a konstrukcí. Podobně jako ostatní děti často doplňovalo k obecným větám konkrétní příklady, často obohacené vlastními zkušenostmi. Oproti *dítěti 1* a *dítěti 2* jsme si mohli povšimnout výraznější lpění na výrazných znacích denotátů některých lexémů (např. popis psa jako zvířete s ocasem a od toho odvozená interpretace přenesených významů). V odpovědích se objevují také některé intertextové odkazy a krátké narativní pasáže (často se překrývající právě s intertextovými odkazy). Jevem prostupujícím téměř každou druhou respondentčinu repliku byla výrazně stoupající intonace. Tu můžeme na základě zjištěných dat interpretovat dvojím způsobem – důvodem pro to mohla být snaha ověřit si u komunikační partnerky správnost či adekvátnost odpovědi (na to by ukazoval především konkrétní výskyt stoupající intonace), také se ale může jednat o individuální rys respondentky (idiosynkrazie).

#### **4.6. Interpretace výsledků**

V této části se pokusíme porovnat data získaná u jednotlivých dětí, dát je do souvislosti s rodičovskými rozhovory a teoretickými stanovisky uvedenými v první části práce. V tomto přehledu budeme sledovat vybrané lexémy (a konstrukce s nimi spojené) jednak podle toho, v jaké části sond se objevily, jednak podle použitých kategorií (substance, činnost, vlastnost). Prostřednictvím této perspektivy se pokusíme zjistit i případné korespondence mezi dětským popisováním a chápáním významu lexémů uvedených v obou částech sond.<sup>98</sup> Výsledky se tedy pokusíme interpretovat a vyhodnotit kvalitativně, neboť účelem práce nebylo zjistit prostý počet výrazů, kterým děti rozumí, nebo zda vybraným výrazům a konstrukcím rozumí či nerozumí.

---

<sup>98</sup> Jsme si přitom vědomi toho, že zadání bylo v rámci jednotlivých částí sond odlišné, a pokusíme se to v interpretaci výsledků zohlednit.



Zaměříme-li se na data získaná rodičovskými dotazníky, zjistíme, že mezi dětmi ve většině ohledů nejsou velké rozdíly. U všech dětí probíhal řečový, psychický i sociální vývoj bez větších potíží, nedostatky ve výslovnosti určitých hlásek byly u *dítěte 1* a *2* odstraněny logopedickou terapií (*dítě 3* logopeda nenavštěvovalo). *Dítě 1* a *2* podle slov jejich matek v řečovém vývoji „přeskočily“ jednoslovné období a začaly slova rovnou spojovat, přičemž u *dítěte 2* toto období začalo v 9 měsících, u *dítěte 1* asi ve věku dvou let. *Dítě 3* jednoslovným obdobím prošlo (nastoupilo u něj zhruba ve věku jednoho roku). Všechny děti mají (nebo měly) určitý kontakt s cizími jazyky – u *dítěte 1* to byla výuka angličtiny probíhající v mateřské škole, u *dítěte 2* kontakt se španělsky hovořícím otcem (dítě však matkou nebylo označeno jako bilingvní, jeho úroveň španělštiny je podle jejích slov začátečnická), *dítě 3* je v nepravidelném kontaktu s hovorovou slovenštinou (její znalosti jsou však pouze receptivního charakteru). Všechny respondentky navštěvovaly mateřskou školu od cca tří let a nemají problémy se sociální interakcí s vrstevníky ani s dospělými. *Děti 2* a *3* mají obě staršího sourozence, v případě *dítěte 2* se jedná o výrazně starší sestru (rozdíl mezi sourozenci je 18 let), *dítě 3* má o tři roky staršího bratra. Matky všech dětí uvedly, že jsou jejich potomci zvyklí na společné čtení (s rodiči či sourozenci) a sledují televizi (všechny asi hodinu denně), *dítě 1* a *2* vlastní interaktivní tablety se cvičeními adekvátními jejich věku (viz výše). Všechny děti rozeznávají číslice i písmena a dokáží se podepsat. *Dítě 1* a *dítě 2* přitom dokáží napsat ještě některá naučená slova (např. jména příbuzných), *dítě 3* je dle slov matky schopno napsat i neznámé (ale nepřiliš dlouhé) slovo a oproti ostatním dětem zvládá číst po slabikách. *Dítě 1* a *dítě 2* zvládají obě jednoduché příklady na sčítání (*dítě 1* pomocí počítání na prstech), *dítě 3* ke sčítání zvládá také jednoduché odečítání.

Nyní se blíže podíváme na to, jak respondentky vysvětlovaly významy u lexémů označujících substance. Rozdělíme přitom slova obsažená v první a druhé části sond, protože se části rozhovoru lišily zadáním.

*Dítě 1* v prvních částech rozhovoru používalo k vysvětlení významu zadaných lexémů různé způsoby – v případě slov označujících substance často užívalo hyperonym, popisu vzhledu a činnosti (někdy implicitně vyjadřující funkci, vlastnost či hyperonymum), kterou s označovaným asociuje (podobně jako u ostatních dětí se ne vždy jedná o činnost, jež bychom pro denotát označili za prototypickou). U lexémů označujících činnosti používá často synonyma a popisuje význam slov pomocí samostatně vykonstruovaných příkladů. V porovnání s ostatními dětmi byly repliky *dítěte 1* delší a popisnější. U slov označujících

činnosti používalo k vysvětlení významu sloveso (ve dvou ze třech případů slovotvorně příbuzné) a činnosti předvádělo.

Podobné tendence a strategie jako u odpovědí v prvních částech sond jsme mohli u *dítěte 1* sledovat i v částech druhých – u popisování primárních významů (používání hyperonym, popis vztahu a činností). U rozvedených přenesených významů dítě reaguje pohotově, a pokud se snaží interpretovat metaforický / metonymický přenos, který předtím pravděpodobně neslyšelo, anebo doplňuje vlastní drží se především vzhledu, a to barvy (viz. lexém *kuřátka*), ale také tvaru a vnější podobnosti (viz. v transkriptu popis ptakopyska u lexému *křídlo*). V některých vysvětleních používá metonymický přenos (pravděpodobně nevědomě, srov. vysvětlení věty *Adam má velké ruce*. jako „má velký svaly“ – tedy interpretace ČÁST ZA CELEK). V jednom případě používá (při vysvětlení nefrekventovaného příkladu *ruka stolu*) k vysvětlení vlastní tělesnost (kleká si na všechny čtyři a předvádí stolek – jedná se vlastně také o metaforické chápání). U některých metaforicky přenesených významů dítě nabízí vysvětlení pomocí míry inteligence („hloupej“ u *kuřete* a *psa*). Místy se u dítěte objeví také vysvětlování významu pomocí antonym (nebo jejich zmínění v replikách rozvádějících počáteční vysvětlení). Také se zdá, že některé vybrané metaforické přenosy jsou mu příliš vzdálené (a nerozumí jim jako souvisejícím významům), např. u slova *líčit*. Zdá se, že personifikace ve většině zařazených konstrukcích pro dítě není vědomě reflektovaná, interpretaci výsledků však v některých případech komplikují dětské narativní pasáže (v jedné např. dítě koncipuje neštěstí a nebezpečí jako živé bytosti).

Jak jsme již zmínili, *dítě 2* bylo obecně při vysvětlování významu slov o poznání stručnější než např. *dítě 1* (v některých případech odpovídalo např. jednoslovně). Podobně jako *dítě 1* používalo k vysvětlení slov označujících substance hyperonyma, které v krátkých replikách pojilo s označením činnosti vnímané jako pro danou substancí charakteristickou. Oproti *dítěti 1* nepoužívá opozice (srov. dětský vs. pro dospělé u lexému *pokoj*), což je však u některých lexémů způsobeno jiným přístupem k významu (srov. opozici český vs. jiný u *dítěte 1* a vysvětlení významu lexému *český* u *dítěte 2*). Stejně jako *dítě 1* použilo *dítě 2* při vysvětlování významu slov označujících činnost (dějová nebo verbální slovesa) ve dvou ze třech případů slovotvorně související slovo (obě děti zvolily slovo *řve*, *dítě 2* ho ale na rozdíl od *dítěte 1* zmínil u slova *jekot*).

*Dítě 2* také opakuje ve druhých částech sond strategie vysvětlování významu, které použilo v té první. U některých přenesených významů nejsou dětské myšlenkové pochody během

dešifrace významu z replik úplně zřetelné (srov. např. odpověď na příkladovou větu *V lese jsme našli hříbky a kuřátka.*, kde dítě identifikuje *hříbky* jako houby, ale už dále v myšlenkách nepokračuje směrem, kde by se měnil jím uvedený význam *kuřátek* jako zvířat). Podobně jako u *dítěte 1* i u *dítěte 2* v druhých částech sond lehce narůstá používání antonym.

Také *dítě 3* používalo k vysvětlování slov v první části sond často hyperonyma, častěji než ostatní děti ke slovům (i k lexémům zařazeným do druhé části sondy) přidávalo výrazné znaky (např. „zvíře s ocasem“ u lexému *kočka*), které ve druhé části sondy přenášelo na uvažování o metaforických přenosech (srov. *chovat se k někomu jako pes*, což dítě vysvětlilo jako „že kouše“). To by odpovídalo tvrzení Vágnerové (2012, viz výše), která o silné fixaci na výrazné znaky u dětí hovoří. Dále používá *dítě 3* k vysvětlování významu popis činností (resp. funkce, implicitně vlastnosti či hyperonymum). Dějová substantiva v první části komentuje dítě vždy slovotvorně odpovídajícím slovesem, jedinou zvláštnost pozorujeme u jejího vysvětlení slova *smích*, kdy koncipuje smích jako prostředek ke smíchu jako činnosti (může se však jednat o přechnutí).

Také u *dítěte 3* se strategie použité v prvních částech sond promítly do vysvětlování významu v části druhé, můžeme však sledovat určitý posun od používáním hyperonym a vyzdvihování výrazných znaků ke kombinace hyperonyma a činnosti (opět ne vždy takovou, jakou bychom považovali za prototypickou, srov. popis lexému *hlava*). Dítě odpovídá slovem „nevím“ na větší počet slovních spojení než *dítě 1* a *2*, což však nemusíme nutně interpretovat jako neznalosti, ale jako jev ovlivněný nervozitou či nejistotou (*dítě 3* působilo v porovnání s ostatními respondentkami jako bojácnější a více nesmělé), některá slovní spojení interpretovalo doslova (srov. *černý trh*). U víceznačných konstrukcí a vět obsahujících personifikaci jsou reakce *dítěte 3* – ostatně podobně jako u ostatních dětí – relativně pestré. Působí to tedy dojmem, že spíše než na konceptu personifikace záleží u porozumění dětí na konkrétní konstrukci (a na tom, zda ji děti znají a dokážou se zamyslet nad její strukturou).

Srovnáme-li odpovědi všech třech respondentek, nezdá se, že by se jejich porozumění polysémním lexémům a konstrukcím výrazně lišilo. Ukázalo se, že pro všechny respondentky (ač v různých mírách a v závislosti na konkrétních případech) mnohdy představovala problém příliš nekonkrétní podoba konstrukce (např. použití jako podmětu zájmena *někdo* vs. *propria Adam*), a tak si děti často pomáhaly vymýšlením vlastních kontextů (často odvozených od jejich vlastního pohledu na svět a vlastních zkušeností) a příkladů, v nichž samy hrály určitou roli (nebo alespoň lidé či objekty jim blízké).

V rozhovorech s dětmi jsme mohli sledovat také jiné zajímavé jevy než porozumění vybraným lexémům a konstrukcím. Mohli bychom uvést konverzační strategie jednotlivých dětí (např. stručnost v některých výpovědích *dítěte 2*, výrazná stoupající intonace u velké části výpovědí *dítěte 3* nebo opakování zadaných slov a vět, které se v různé míře objevilo u všech dětí). Dále bychom se mohli zaměřit na množství intertextuálních odkazů v dětských projevech, a to jak odkazů k určitému žánru (srov. např. *dítě 1* a jeho odkaz k textovému žánru hádanky), citace / parafráze repliky z pohádky apod., tak odkazování k předcházejícím výpovědím v rozhovoru (tedy repliky vlastní či komunikační partnerky).<sup>99</sup> Zajímavé by jistě také bylo blíže se zaměřit na ty dětské repliky, jež měly výrazné narativní rysy (především u *dítěte 1*), či podrobněji zkoumat, nakolik a v jakých případech se v rozhovorech projeví dětský jazykový humor a jazyková kreativita, případně na jaké jazykové rovině (srov. např. slovo *samostříh* vytvořené *dítětem 2*, viz výše). Hlubší analýzou těchto jevů jsme se však v práci nezabývali, především z důvodu jejího tematického zaměření a také jejího rozsahu.

#### 4. Závěr

Cílem bakalářské práce bylo prozkoumat porozumění vybraným polysémním lexémům, metaforickým a metonymickým přenosům a víceznačným konstrukcím u předškolních dětí.

Pomocí baterie otázek zadávané dětem prostřednictvím řízeného rozhovoru (společně s rodičovskými dotazníky) jsme zjistili, že děti u polysémních lexémů uvádějí zpravidla nejprve primární význam (ve valné většina případů v souladu se SJČ a SSJČ). Kolokacím či konstrukcím s přenesenými významy v mnohých případech rozumějí (a dovedou je alespoň zčásti srozumitelně vysvětlit), a to i tehdy, když jim např. substantivní část slovního spojení *polysémní adjektivum v přeneseném významu + substantivum* nebyla známa (srov. např. slovní spojení s lexémem *svědomí* u *dítěte 1*). Častým jevem vyskytujícím se v dětském vysvětlování významu bylo opakování – buď vlastního synonymního výrazu anebo v některých případech dokonce vysvětlení významu pomocí téměř doslovného zopakování zadání (viz např. *hrubý – tvrdý* u *dítěte 2* či zopakování adverbialního údaje z konstrukce *Tatínek se dlouze díval na maminčin obraz*.)

U víceznačných konstrukcí byla v mnohých replikách patrná nejistota dětí. Z jejich odpovědí vyplývá, že preferují buď jednu z možných interpretací (u některých vět tu, kterou bychom označili za prototypičtější, v jiných větách není jasné, na základě čeho se děti rozhodují – mohli bychom uvažovat o postavení slov ve větě či jejich větněčlenské funkci, respektive děti

---

<sup>99</sup> K intertextualitě v projevu dětí viz Saicová Římalová (2012)

si často vymýšlejí vlastní kontext a rozhodují se podle něj), či znejistí – v takovém případě se buď nechávají vést komunikační partnerkou a bez výhrad souhlasí s jejími návrhy interpretací, anebo explicitně nevědí a v rozklíčování konstrukce nepokračují. Děti při porozumění vět evidentně aktivně užívají vlastní znalosti o světě (v některých případech také znalosti o jazyce, srov. např. používání slovotvorně souvisejících slov a verbálních či dějových substantiv).

Větám obsahujícím personifikaci neživých objektů (*Recept říká...* / *Kniha vypráví o...* / *Čas letí.* apod.) děti rozuměly, přítomnost personifikace jako něčeho (pro výzkum) příznačného si však – soudě podle jejich odpovědí – často neuvědomovaly a braly ji jako něco běžného a v každodenní mluvě přítomného.

Částečně se tedy potvrdila naše teze, že respondentky budou u polysémních výrazů uvádět převážně primární význam, metaforicky či metonymicky přenesené významy jim však budou srozumitelné (pochopí slovní spojení, dokážou ho blíže popsat, parafrázovat či uvést příklad). Ze získaných dat však nejsme schopni s jistotou určit, nakolik jsou metaforické a metonymické přenosy u polysémních lexémů pro respondentky vědomé při jejich používání (vzhledem k povaze řízeného rozhovoru jsme nezjistili mnoho metaforicky či metonymicky přenesených významů, které by děti používaly ve spontánním řečovém projevu). Některé repliky však naznačují, že děti jsou metaforické přenosy schopny samy vytvářet či je chápat jako určitý druh hry s jazykem (srov. např. jméno psa Drobek u *dítěte 3*).

Závěrem práce je třeba upozornit, že u popisovaného výzkumu je třeba mít na paměti jeho četná omezení, především nízký počet respondentů a jejich věkovou blízkost, které nám neumožňují jeho výsledky zobecnit na předškolní období (z hlediska vývojové psychologie). Výzkum popsáný v této práci má jistě mnohá slabá místa i z metodologického hlediska – nízký počet sond, pouze vybraný zkoumaný materiál (nikoliv polysémie či metafora v jazyce ve své celistvosti) aj. V neposlední řadě je třeba také zmínit podmínky, které mohly v některých případech (negativně) ovlivnit průběh rozhovorů (např. neplánovaná změna tématu rozhovoru, jiná činnost dítěte během rozhovoru apod.). Věříme však, že se nám pomocí spontánnosti a nenucenosti podařilo alespoň částečně překonat ostré vnímání hranice mezi výzkumníkem a komunikačním partnerem.

Považujeme tento typ výzkumu za velmi přínosný, a to nejen z perspektivy zkoumání osvojování jazyka u dětí obecně, ale také z hlediska praktického – věk respondentek je spojen s přechodem z mateřské školy do školy základní, podrobnější jazykově-kognitivní analýzy

děti tohoto věku tak mohou přispět k lepšímu poznání jejich vnímání jazyka a ovlivnit např. tvorbu metodicko-pedagogických pomůcek apod., které by mohly usnadnit změnu vzdělávací instituce nejen dětem, ale také jejich pedagogům a rodičům.

Doporučili bychom tedy hlubší prozkoumání tématu, rozšíření zkoumaného materiálu, aktualizaci, rozšíření či pozměnění zadání či metodologie a teoretického východiska jako takových, navýšení počtu respondentů a také zajištění větší věkové rozmanitosti v rámci daného vývojového období. Přínosným by mohl být také výzkum zaměřený na spontánní produkci uvedených jevů u dětí.

## 5. Seznam použité literatury

Adámková, P. & kol. (2013): *Studie k moderní mluvnici češtiny : 4, Dynamika českého lexika a lexikologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 200 s.

Bachmannová, J. (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 604 s.

Bednářová, J. – Šmardová, V. (2011): *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 212 s.

Bloom, P. (2015): *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Karolinum, 294 s.

Bytešníková, I. (2012): *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 236 s.

Centrum pro zpracování přirozeného jazyka na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Brno: Centrum pro zpracování přirozeného jazyka na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity, ©2012-2017 [cit. 7. 7. 2017]. Dostupné na: <<https://www.czechency.org/>>

Deppermann, A. (2008): *Gespräche analysieren : Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125 s.

Fernándezová, Eva M. – Cairnssová, Helen S. (2014): *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum, 298 s.

Hagemann, J. – Henle, J. (2014): *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal und Basistranskript) – Schritt für Schritt*. Dostupné na: [[https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren\\_nach\\_GAT\\_2.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren_nach_GAT_2.pdf)]

Hartl, P. – Hartlová, H. (2015): *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s.

- Hendl, J. (2016): *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 437 s.
- Höhle, B. (ed., 2012): *Psycholinguistik*. Berlin: Akademie Verlag, 247 s.
- Lachout, M. (2012): *Kde bydlí řeč : Jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press, 134 s.
- Lakoff, G. (2006): *Ženy, oheň a nebezpečné věci : co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda, 655 s.
- Lakoff, G. – Johnson, M. (2014): *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 284 s.
- Lechta, V. (2011): *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 190 s.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk* Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Dostupné také na <<http://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>>
- Milroyová, L. – Gordon, M. (2012): *Sociolingvistka : metody a interpretace*. Praha: Karolinum, 268 s.
- Owens, JR., R. E. (2015): *Language Development. An Introduction*. Harlow: Pearson Education Limited, 464 s.
- Piaget, J. – Inhelderová, B. (2014): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 142 s.
- Průcha, J. (2011): *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 200 s.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2013): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 395 s.
- Saicová Římalová, L. (2012): *Intertextualita v procesu osvojování jazyka*. Slovo a slovesnost, 73, s. 345-365.
- Saicová Římalová, L. (2013): *Když začínáme mluvit... : lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Karolinum, 218 s.
- Saicová Římalová, L. (2016): *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 90 s.
- Saussure, F. (2007): *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia, 487 s.

Seidlová Málková, G. – Smolík, F. (2014): *Diagnostika jazykového vývoje : diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dítěte předškolního věku : testová příručka*. Praha: Grada, 80 s.

Slančová, D. (ed.) (2008): *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 355 s.

Smolík, F. – Seidlová Málková, G. (2014): *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 248 s.

Šebesta, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci : didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 166 s.

Šulová, L. (2010): *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 247 s.

Vágnerová, M. (2012): *Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 531 s.

Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky. *Internetová jazyková příručka*. [online]. Praha : Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, ©2008-2017 [cit. 7. 7. 2017]. Dostupné na: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>.

Vygotskij, L. S. (2004): *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 135 s.

Wierzbicka, A. (2014): *Sémantika : elementární a univerzální sémantické jednotky*. Praha: Karolinum, 549 s.